EDUCAÇÃO

TEXTOS E CONTEXTOS
LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA

Otília Costa e Sousa





COLEÇÃO ESTUDOS E REFLEXÕES

TEXTOS E CONTEXTOS

LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA

FICHA TÉCNICA

Título: TEXTOS E CONTEXTOS: LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA
Autores: Otília Costa e Sousa
Composição de miolo e concepção de capa: Ana Marta Silva | Formalpress
Publicado por Media XXI – Publishing, Research and Consulting
Colecção: Estudos e Reflexões

Formalpress – Publicações e Marketing, lda.
Av. 25 de Abril, n.º 8B, c/v Drtª,
2620-185 Ramada
Telefone: 217 573 459
Fax: 217 576 316
geralmediaxxi@formalpress.com
www.mediaxxi.com

Praça Marquês de Pombal, n.º 70,
4000-390 Porto
Telefone: 225 029 137

1ª Edição – 2015
ISBN: 978-989-729-152-4
Depósito legal:

ÍNDICES

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TEXTOS

PREFÁCIO

El tema al que nos convoca este libro de Otília Sousa es el lenguaje escrito, tanto para recordarnos la literatura que explica el camino transitado por la humanidad para registrar gráficamente la lengua, como para presentarnos la literatura que da cuenta del camino de todos los escolares recorren para aprenderlo. A través de la revisión bibliográfica se pueden apreciar las descripciones de la cultura escrita y del proceso histórico de acumulación de textos desde hace más de tres milenios. Del mismo modo, se informa sobre los procesos individuales de los escolares descritos tanto en términos de métodos, manuales y prácticas educativas, como de explicaciones empíricas de observación, experimentación o intervención. Pero sobre todo, en el libro se confrontan las diferencias entre estas perspectivas, diferencias que llegan a ser antitéticas entre las explicaciones aportadas por la historia cultural, la pedagogía o la investigación empírica.

En relación a la confrontación entre la historia cultural y ciertas interpretaciones aún presentes, tanto en ámbitos educativos cuanto de investigación psicopedagógica, en este libro se muestra cómo una perspectiva sobre lo escrito en términos de "transcripción del lenguaje oral" no tiene en cuenta los modos históricos de hablar (ciertas lenguas), de leer, de escribir y de aprender que la cultura escrita ha ido registrando durante siglos. El lenguaje escrito ha registrado la historia de esos modos bajo la forma de convenciones de los textos que son hoy en día objeto de enseñanza para nuestros escolares. Por eso, los alumnos no encuentran la lengua que hablan en los textos, sino una lengua que acumula historia cultural en su forma y en su contenido. De allí la importancia de las diferencias en el vocabulario, en la sintaxis y en retórica entre lo oral y lo escrito. De allí también las diferencias en los conocimientos enciclopédicos que el registro escrito permite y acumula y que la conversación cotidiana con frecuencia no consigue retener.

En relación a la confrontación entre las prácticas de enseñanza y los enfoques de la investigación, en este libro se muestra cómo, al centrarse en actividades relacionadas solamente con letras, sílabas y palabras muchos profesores "expurga-se do ato de ler quer o deleite, quer do desafio intelectual proporcionados pelo encontro com o texto e a significação".

La autora sostiene que muchos profesores creen que las actividades denominadas “en relación al código” son las más importantes. Otros autores han señalado también que son más fáciles de enseñar que las tareas relaciones con la lectura de textos y su comprensión. Sin descartar que las habilidades sobre el código jueguen un importante papel al inicio de la alfabetización, la autora recuerda el alcance del conocimiento lingüístico (semántico, textual, pragmático) y su contribución a la comprensión de la lectura y de la expresión escrita, siendo una explicación de muchos fracasos posteriores.

Para relacionar los aspectos del aprendizaje inicial con el conocimiento del lenguaje, en este libro se proponen una serie de actividades a partir de textos de la literatura infantil, actividades de lectura, dictado al adulto, recuento y reescritura que relacionan no solo la lectura con la escritura, sino también los agentes participantes, el profesor y sus alumnos. Claro que este trabajo con textos supone la formación de profesores, y es justamente al registro de la experiencia de formación e intervención en la sala de aula que se dedica la última parte del libro. Con esta aportación, Otília Sousa se une a otros autores que han mostrado la importancia de fomentar la formación docente y así favorecer el desarrollo del lenguaje y la cognición infantil.

En este libro se presenta un estado de la cuestión sobre el tema de la literacia y una lección sobre prácticas educativas eficientes y fundamentadas. Por ambas aportaciones debemos estar agradecidos a Otília Sousa.

Ana Teberosky
Universidad de Barcelona
Marzo, 2015

TEXTOS E CONTEXTOS

LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA



1. EDUCAÇÃO E LITERACIA

No mundo da Educação, o conceito de literacia passou a ocupar, nas últimas décadas, um lugar importante. Não obstante a polissemia, no que nos prende aqui, literacia circunscreve-se a um conjunto de competências que permite ao sujeito lidar com a cultura escrita. Essas competências possibilitam fazer uso social da leitura e da escrita, isto é, ler e interpretar, escrever e refletir sobre, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação[2]. Possuir competências de alto nível em literacia é fundamental para ter sucesso na vida escolar, na vida profissional, social ou privada (The New London Group, 1996). Como se verifica, ser proficiente em literacia distancia-se do conceito de alfabetização e dos requisitos de ser alfabetizado.

Com efeito, as necessidades de literacia radicam na realidade sócio-histórica e política: a globalização confronta as sociedades com desafios semelhantes - participação num tecido económico sem fronteiras, melhoria de competências dos seus cidadãos, investimento na formação ao longo da vida (Comissão Europeia (CE) 1996, 2000, Cimeira de Lisboa 2000, Recomendação do Parlamento e Conselho Europeu 18-12-2006). A cimeira de Lisboa colocava o conhecimento como alavanca do progresso social e económico e valorizava o papel das escolas como centros abertos para a educação e a formação ao longo da vida, estendendo, assim, a sua ação aos diferentes grupos da população. Esta perspetiva, que sublinha a interdependência entre progresso e educação e formação, atribui à escola um papel político determinante. Como vemos, a escola encontra-se numa encruzilhada em que aos ideais humanistas de tempos passados se sobrepõem as exigências das mudanças da sociedade civil e do mundo do trabalho.

Um dos objetivos da estratégia de aprofundamento de competências era o reforço do combate contra o analfabetismo. As novas tecnologias da informação, os recursos multimédia e o acesso à internet eram também aspetos bastante valorizados como ferramentas da educação e da literacia.

Deste modo, o desafio da melhoria de competências foi deslocado para

2 Viana (1949, p.64) afirma "(...) a função de ler impõe o exercício do raciocínio."

a escola em termos da necessidade de melhoria da sua eficácia. Eficácia enunciada, entre outros, pela obrigação de melhores resultados (alunos e professores) e centração dos *curricula* em termos de competências. O desenvolvimento de competências privilegia uma atitude ativa dos aprendentes, de modo a permitir-lhes continuarem a aprender ao longo da vida para responderem aos desafios da economia global. As áreas de maior exposição, nesta nova perspetiva de obrigação da escola nas respostas às necessidades do mundo globalizado, foram áreas transversais como a literacia e a numeracia.

O enfoque em literacia observa-se em estudos que pretendem aferir competências e/ ou conhecimentos (PISA, PIRLS, Literacia em Portugal, Provas de Aferição, Exames Nacionais) e em estudos que pretendem analisar práticas educativas que conduzem a aprendizagens de qualidade[3]. Podemos concluir que esta preocupação com a eficácia focaliza as aprendizagens dos alunos e as práticas dos professores. De acordo com Olson (2005, pp. 250 e ss), esta preocupação com a eficácia é recente e tem um efeito bastante perverso, pois responsabiliza apenas os mais vulneráveis no sistema educativo (alunos e professores), fazendo desaparecer as responsabilidades dos intervenientes no sistema a níveis mais elevados (burocratas, governos, responsáveis pelas orientações curriculares, pela formação de professores, pelas carreiras profissionais dos agentes educativos, etc.).

Em Portugal, esta preocupação com a eficácia da escola tem-se traduzido em ações que marcam presença relevante em debates e que têm tido implicações ao nível da organização e do funcionamento do sistema educativo e das escolas: programas nacionais de formação de professores, avaliação dos alunos[4], avaliação dos professores, avaliação das escolas.

A nível nacional, o esforço de resposta à cimeira de Lisboa (Lisboa, março de 2000) passou, entre outros, pelo estabelecimento de um currículo de competências, pela revisão de programas disciplinares (em Língua Portuguesa, ver Coelho et al., 2001, 2002, Reis et al., 2009), pela reformulação da formação contínua de professores (ver, entre outros, os

---

3 Vejam-se, a título de exemplo, os relatórios: *Writing next, Successful Interventions Literacy Research Project, Developing Early Literacy, Literacy Education in School, Report of the National Reading Panel, Eurydice.*

4 Vejam-se os relatórios: *Provas de Aferição do ensino básico -4º, 6º, 9ºanos-* 2004 ou *Desempenho dos Alunos em Língua Portuguesa - Ponto de Situação* de 2007, *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, de 2008.

programas nacionais de Ensino de Português (Despacho n.º 545/2007), de Matemática (Despacho n.º 812/2005) e de Ciências (Despacho n.º 2143/2007 e Despacho n.º 701/2009). Estes programas visavam a melhoria das aprendizagens dos alunos traduzida em forma de resultados quer em provas nacionais, quer em provas internacionais.

A educação é um processo holístico que permite aprender e compreender o corpo de conhecimentos académicos. As noções de conhecimento e aprendizagem são centrais quer para as decisões educacionais acerca do currículo, avaliação e pedagogia, quer para a compreensão da sociedade acerca do papel da escola e da escolarização na vida dos seus membros (Freebody *et al.*, 2008, p. 197). O conhecimento ajuda a perspetivar o mundo de uma forma mais crítica. A construção de conhecimento, sendo a missão da escola, não se confina à escola, aos manuais, à aprendizagem formal, mas continua ao longo da vida. As experiências, os acontecimentos à nossa volta são, também, fonte de aprendizagem. Segundo Lave (2012), este tipo de aprendizagem deve ser focado e constituir objeto de investigação. A diferença entre a aprendizagem do dia a dia, que Halliday (2009) designa aprendizagem do senso comum (*commonsense learning*), e a aprendizagem escolar (*educational learning*) relaciona-se com o facto de a primeira ser fluida e indeterminada, enquanto a segunda é determinada e sistemática (*ibidem*, p. 369). O conhecimento que é suposto a escola ensinar é constituído por paradigmas explicativos suportados por um conjunto de práticas e um acervo de textos.

Com efeito, na escola, o acesso ao conhecimento dá-se, em larga medida, através de textos: o texto oral do professor que explica supõe os textos escritos que este leu e supõe, igualmente, os textos que os alunos deverão ler, para estudarem o assunto introduzido pelo professor e para produzirem os seus próprios textos. Os textos são, em grande medida, repositórios de conhecimento a que as crianças e os jovens precisam de aceder, de modo a integrarem recursos intelectuais que lhes "[...] will shape their ways of thinking, seeing and being, that will stay with them and find use throughout their lives" (Freebody *et al.*, 2008, p. 187). Efetivamente, o acesso à cultura escrita revela-se fundamental na formação e no desenvolvimento do indivíduo.

O papel mais abrangente do modo escrito na vida dos sujeitos começa a reunir algum consenso: o contacto com textos que veiculam formas de pensar e de perspetivar a realidade pode constituir-se como meio de

construção de "ferramentas" que influenciam modos de pensar, de ver e de ser. Acrescente-se que se os textos, por um lado, são instrumento de formação, por outro, permitem a intervenção dos sujeitos, dando-lhes, entre outros, estatuto[5] e voz. A escola (desde o nível inicial ao ensino superior) não pode perder de vista esta dupla dimensão dos textos: meios de desenvolvimento e formação e instrumentos de ação/ intervenção. No dizer de Magalhães (2001, p. 57), aprender a ler e ler é um processo de mudança: "[...] não apenas muda a forma de o sujeito ler e representar o mundo, como a (re)leitura do mundo gera ações sobre esse próprio mundo. O processo alfabetizador, na medida em que interfere na leitura do mundo e da realidade envolvente, não é meramente técnico, é conscientizador e crítico"

Este entendimento do modo escrito em que ler, escrever, pensar estão interligados de forma indelével terá um impacto na escola: nos modos como se lê e como se escreve na aula de línguas, mas, também, nas diferentes áreas curriculares.

---

5 Para Ramalho Ortigão "os homens que escreveem [são] ordinariamente superiores aos que leem" (*As Farpas*, 1877, vol.VIII, p. 79).

1.1. LITERACIA E MULTILITERACIA

Literacia é uma palavra recente em língua portuguesa, não constituindo entrada em dicionários como o de Cândido Figueiredo, por exemplo. Deriva do latim *littera, ae*[6] (letra do alfabeto, caracter de escrita), entra em português através do inglês literacy, sendo o termo equivalente, no português do Brasil, letramento (dicionário Houaiss de Língua Portuguesa). Os dois termos, literacia e letramento, ampliam o sentido de alfabetização, termo conotado com aprender e ensinar os rudimentos da escrita. De acordo com um estudo do GAVE (2004, p. 45), a literacia de leitura pode ser entendida como "a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade". Distante do conceito de decodificação e compreensão literal, na definição apresentada, saber ler implica a compreensão e a capacidade de refletir sobre textos e o poder de usar estes para desenvolvimento pessoal e posicionamento face ao mundo.

Em Educação, o conceito de literacia passou a ocupar, nas últimas décadas, um lugar importante tanto ao nível internacional como ao nível nacional. Após uma revisão da bibliografia constatamos que, além de polissémico, o termo continua a evoluir. As realidades para que remete podem pertencer a um espectro amplo de atividades ou áreas de saber. Literacia é usado em muitos contextos e com muitos significados. Pode ter a ver com ler e escrever, aquele que me parece ser central, com conhecimento em geral, ou com competências de comunicação/processamento de informação de quem é letrado ou, ainda, com a capacidade de se expressar, criar e compreender informação ou, ainda, com a capacidade de lidar com TIC. Ao olharmos para uns quantos títulos de livros[7] dedicados à temática, constata-se como as realidades nomeadas podem ser díspares.

---

6 Segundo o dicionário Houaiss (2003, p.2294) o coletivo *litterae* designa uma carta e "[...] depois qualquer espécie de obra escrita, e, em seguida, a literatura, as belas-letras e, de modo geral, a cultura, instrução".

7 Veja-se, a título ilustrativo: *The psychology of literacy* (1981), *The emergence of Literacy (1987), How children construct literacy* (1990), *Literacy in society* (1996), *Teaching Language and Literacy in the Early Years* (1998), *Adult Literacy, Handbook of Children's Literacy* (2004), *Unlocking literacy* (2006), *Cambridge Handbook of Literacy* (2009), *Literacy Standards in Juvenile Justice Education* (2010)....

De modo simplificado, literacia tem a ver com a capacidade de lidar com a cultura escrita. Quanto mais afastada for a experiência dos sujeitos ou dos grupos da cultura escrita, maior será o desafio na interação com o modo escrito (Lahire, 1993; Rose, 2007). Este é uma das tarefas mais exigentes que a escola enfrenta e que, por vezes, não é nem assumida, nem sequer explicitada.

As questões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita carregam tensões que ultrapassam, em muito, as questões de ensino e de aprendizagem e que se veem constantemente postas em causa por posições ideológicas que, de forma mais ou menos clara, se confrontam (Bernstein, 1974; Lahire, 1993; Hasan, 1996; Mills, 2005; Rose, 2005, 2007).

Saber ler e escrever foram sempre saberes valorizados. Durante séculos, ler e escrever foram fonte de poder para quem tinha esse saber, sendo o acesso a livros reservado a uma minoria privilegiada. Hoje em dia, pelo contrário, nunca o acesso aos textos esteve tão aberto e democratizado: desde textos na web, a textos em livros, jornais (em papel ou em suporte digital, pagos ou grátis), revistas, panfletos, folhas volantes. Apesar da democratização do acesso, o pré-requisito para aceder aos textos continua a ser o mesmo: ser capaz de compreender o texto. Com a democratização do modo escrito e a invasão do quotidiano pelos mais diversos textos, é necessário um outro pré-requisito: ser capaz de selecionar os textos, avaliando a sua origem e idoneidade. Se se tratar de textos em suporte digital, além das questões de seleção, de avaliação das fontes e de autoria é, ainda, necessário um outro pré-requisito: ser capaz de estabelecer uma estrutura para o texto ou definir um percurso de leitura devido a questões como as do hipertexto. O que mostra ser o ato de ler e escrever, nos tempos que correm, mais exigente em termos de competências.

Longe dos tempos em que a biblioteca era o repositório de obras reconhecidas e valorizadas e o texto era escrito e organizado pelo autor, segundo princípios de hierarquia, ao leitor, hoje, são colocados desafios de ordem diversa. Constata-se que os textos com que se confronta são das mais diversas origens, muitas vezes, sem que as questões de autoria sejam claras, exigindo os novos suportes, frequentemente, a construção de percursos de leitura individuais não guiados pela hierarquia estabelecida por um autor.

A noção de intertexto (Genette, 1982) continua atual, e a de hipertexto[8], ainda que com um sentido diferente do de Genette, tornou-se uma realidade presente no dia a dia dos nossos alunos. Da leitura "estruturada", guiada por um autor, entrámos na leitura por "saltos" em que o leitor navega de *link* em *link*, estabelecendo os nexos necessários entre a informação acedida. Esta leitura "não guiada" acrescenta problemas à compreensão dos textos, dado que é exigido ao leitor que procure textos e sequências de textos e entre eles estabeleça ligações. O problema com que os alunos e professores sempre se debateram permanece: ser capaz de ler e de extrair informação. Porém, agora, com a leitura na internet, além de extrair a informação, o leitor deve relacionar os diferentes textos, encontrando os nexos entre eles, de modo a construir um esquema integrado da informação recolhida.

Na leitura digital, o acesso aos textos torna-se, assim, mais exigente, expandindo-se papel do leitor: é ele que decide que textos são merecedores de leitura e organiza o seu texto buscando textos díspares e com múltiplas autorias. Se não há dúvida de que num livro - romance, ensaio ou outro - a reconstrução da significação é do leitor (Rosenblatt, 1994), com os novos suportes de leitura, o leitor torna-se mais autónomo, quase independente. Na verdade, além da reconstrução da significação, é igualmente responsável pela construção do percurso de leitura e do acúmulo dos textos (ou de fragmentos de textos).

Se a tarefa é mais exigente hoje em dia, então é necessário construir competências mais alargadas: não basta saber ler para compreender textos, é necessário interpretar, avaliar as fontes e os conteúdos, selecionar e relacionar informação, navegar entre textos, posicionar-se criticamente face a estes. Segundo Ippolito *et al.*, (2008), a literacia seria a chave de acesso à informação e meio para os sujeitos dela se servirem, de modo a se desenvolverem e atuarem no mundo. Os autores concluem: *"If knowledge is power, then literacy is the key of the kingdom"* (*ibidem*, p. 1). O reconhecimento da importância de se possuírem competências de literacia encontra-se plasmado no facto de as Nações Unidas terem declarado 2003-2012 a década internacional de literacia. Em conjunção com esta declaração, o mesmo organismo estabeleceu o objetivo de aumento de

8 Genette (1982, pp. 7-14) a partir do conceito de transcendência textual descreve o modo como os textos entram em relação uns com os outros, existindo, segundo o autor, cinco tipos de relações mais ou menos implícitas ou explícitas entre os textos: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a arquitextualidade e a hipertextualidade.

níveis de literacia nas populações adultas para 50% (Richmond *et al.*, 2009).

O conceito de multiliteracia questiona, de algum modo, a centralidade do texto impresso, colocando novos desafios à educação. Reconhecer a existência de literacias múltiplas, isto é, a existência de diferentes fontes de informação que coocorrem ou concorrem em diversos suportes para a construção da significação, contribuiria, segundo alguns autores, para a democratização do processo educativo e para a promoção de uma maior equidade em educação. O conceito de multiliteracia surge ligado a questões sociais, demográficas e de meios de comunicação (The New London Group, 1996), e pretende dar conta de uma nova realidade presente na escola, criada, por um lado, por novos meios de comunicação e, por outro lado, pela presença de populações diferentes que não dominam a língua de escolarização ou as formas discursivas (os textos) da escola. Assim, a multiliteracia permitiria ter em conta: "the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity" (*ibidem*). O conceito de multiliteracia é cunhado por este grupo no texto de 1996 para descrever duas realidades que se impõem, por um lado, o aumento de canais de comunicação e de sistemas semióticos multimodais, por outro, o aumento da diversidade linguística e cultural em contextos de educação e a circulação de uma maior variedade de textos. Os dois fatores constituem desafios para os professores e para os sistemas educativos e pedem ao ensino da cultura escrita novas respostas.

Se o mundo da técnica e os meios e modos de comunicação estão em mudança permanente, então as necessidades de aprendizagem serão constantes. Neste domínio, será fundamental a questão do ensinar a *aprender a aprender*. As multiliteracias não substituem a competência de ler e escrever proficientemente, antes se constroem a partir dessas competências (McEneaney, 2011), supondo mesmo competências mais sólidas no que diz respeito ao tratamento da informação. Segundo Mills (2005, p. 4), a necessidade de interagir com diferentes textos, suportes e modos de apresentação da informação "[...] emphasises that multiliteracies extends, rather than replaces, understandings of literacy previously associated with print". Como as literacias são múltiplas, torna-se, também, mais saliente a necessidade do desenvolvimento de conhecimento estratégico para os sujeitos *navegarem* em redes complexas de informação. Visto que, frequentemente, a questão da autoria (autoridade) do texto impresso desaparece ou, no mínimo, se dilui nos novos suportes, torna-se necessário ensinar a refletir sobre fontes e autoria. As tecnologias digitais

estão a mudar a literacia, por um lado, muda *o que* se lê: texto, vídeo, imagem e som; por outro lado, muda o como se lê (McEneaney, 2011): escolha de links, buscas em bancos de dados, mudança rápida de contexto, língua, país, etc...

Dada a multiplicidade de suportes e a variedade de questões levantadas, o que sobressai é a necessidade de aprofundar competências de compreensão, interpretação, seleção e hierarquização de informação nos textos, de forma a que estas competências estejam disponíveis para serem mobilizadas, quando os sujeitos encontram novos desafios. Entendida nesta dimensão, a literacia é um conjunto de "ferramentas" (Luke, 2000) fundamentais em educação, na profissão e na vida em sociedade. Os textos, independentemente do seu suporte, são modos de trabalho, lazer, cultura e comunicação diária. Ter capacidades para aceder aos textos e transitar entre textos é, assim, uma competência fundamental na vida do indivíduo.

Nas sociedades ocidentais, é suposto que toda a gente saiba ler (Chartier, 2004). Se é verdade que se aprende a ler muito cedo, também é verdade que há índices elevados de iliteracia nas sociedades desenvolvidas (Chartier, 2004, p. 493). De tal modo que, como referido anteriormente, as Nações Unidas declaram a década 2003-2012 como a década internacional da literacia, tendo estabelecido como meta o aumento dos níveis de literacia dos adultos para cerca de 50%.

A formação de indivíduos com capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita é fundamental, nos dias de hoje. A literacia entendida como "(...) a capacidade de compreender e de aplicar conhecimento apresentado em forma impressa", como se pode ler no relatório do Gabinete de Estatística e Planeamento (GEPE, 2009, p.119), é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão social.

De acordo com a OCDE (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre estes para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade. E a mesma fonte (2010, p. 37) esclarece que literacia é a capacidade de "understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society".

Literacia supõe as capacidades de lidar com o escrito, possibilitando que, a partir dos conhecimentos e reflexão construídos, se elabore uma

melhor compreensão do mundo que nos rodeia, pondo-o em perspetiva e questionando-o. Pode concluir-se que o conceito de literacia se foi aprofundando: ser literato, hoje em dia, é ser capaz de conviver com o mundo das letras para construir uma atitude de cidadania ativa, interventiva. Tendo-se alargado o conceito, observa-se, contudo, uma continuidade semântica com a antítese do latim clássico *literatus: illiteratus* (Clanchy, 1979), em que "[...] litteratus meant "*literate*" in something like its modern sense and also (in the most classical usage of Cicero) described a person with scientia litterarum, meaning a "knowledge of letters" in the sense of "*literature*" (*ibidem*, p. 226). É verdade que o que está em causa (desde o tempo de Cícero, como referido) é o conhecimento das letras no sentido do domínio de um conjunto de textos ou de conhecimentos de uma determinada área.

Entender o acesso ao modo escrito como entrada na cultura escrita tem implicações sobre o que é ensinar a ler e a escrever, mas também sobre o que é fundamental ensinar, quando se lê e se escreve em qualquer domínio, disciplinar ou não disciplinar. Pode constatar-se que esta posição é assumida no relatório de 2010 da OCDE. Assim, a concepção de literacia de leitura adotada pelo PISA engloba um leque de "[...] situations in which people read, the different ways written texts are presented, and the variety of ways that readers approach and use texts, from the functional and finite, such as finding a particular piece of practical information, to the deep and far-reaching, such as understanding other ways of doing, thinking and being" (*ibidem*, p. 13).

Sublinhe-se que o destaque dado à literacia vai a par com a chamada "crise da literacia". Esta, segundo de De Beaugrande (1984, p.7), pode ser resultado da política educativa. "On the one hand, the crisis is *illusory*, resulting less from a decline of skills than from a profound change in the fabric of society and its cultural expectations. Educacional opportunities have been extended for the first time to disadvantaged social groups who contribute a non-traditional population of learners. (...) These students don't share the hidden preconditions built into curricular domains such as literacy". Com a democratização do acesso à escola e a obrigatoriedade do ensino, os grupos sociais mais distantes da palavra escrita e com vivências assentes essencialmente no oral encontram-se em desvantagem, face a grupos que vivem rodeados de cultura escrita. Magalhães (2001, p. 61) aproxima mesmo os níveis de alfabetização a contextos de exclusão sociolinguística. Segundo o autor, os grupos mais dependentes da oralidade

são os grupos em que "[...] se verificam mais baixos níveis de alfabetização".

Se os índices de literacia são tidos como indicadores de desenvolvimento dos povos, já o desenvolvimento de competências de literacia dos sujeitos tem sido apontado como fator de equidade. De acordo com o relatório citado atrás (GEPE), (2009), que, entre outros, analisa o valor da literacia em Portugal, a literacia influencia uma sociedade não apenas a nível individual e social[9], mas, também, a nível macroeconómico. Ainda segundo o relatório, níveis de literacia elevada, em geral, "traduzem-se em melhor acesso à educação, emprego mais estável, melhores salários, melhor saúde e em níveis mais elevados de participação social" (*ibidem*, p. 9). O mesmo relatório acrescenta que, no entanto, Portugal é atípico, pois os níveis de literacia parecem ter pouco impacto nos níveis de sucesso individual no mercado de trabalho, facto que parece decorrer da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos no nosso país. Além disso, o relatório informa que baixos índices de literacia são condição adversa para as comunidades e instituições, nomeadamente a escola (*ibidem*, p. 10). No dito documento, são destacadas três razões para se atentar no binómio economia literacia: (i) a literacia influencia a economia na sua capacidade de criar riqueza; (ii) os baixos índices de literacia geram desigualdades, nomeadamente na educação e na saúde; (iii) os baixos índices de literacia reduzem a eficácia do investimento público na educação de adultos (*ibidem*, p. 10).

Também são apontados, comparativamente, valores baixos de literacia na população portuguesa, grandes desigualdades nos níveis de literacia entre indivíduos e relação entre remuneração e níveis de literacia.

Relatórios como este têm posto bastante ênfase no papel da escola. Se é verdade que aprendemos a falar e a escutar no seio da família, a aprendizagem formal da leitura e da escrita realiza-se na escola. O papel da escola na construção de competências de literacia tem sido sublinhado por diversos autores (Meiers *et al.*, 2001; Graham e Perin, 2007; Wyatt-Smith e Gunn, 2007).

Segundo a OCDE (2010a, p. 26), a preocupação em pôr cobro ao fosso

9 Pode ler-se no relatório (p. 9) que: "A teoria económica apoiada por um conjunto sólido de dados empíricos, analisados neste relatório, sugere que o capital humano – o conhecimento, as competências e outros atributos das pessoas suscetíveis de serem postos ao serviço da produção – constitui um importante fator motor do crescimento económico e do desenvolvimento social equilibrado, e que a literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social".

entre os resultados de alunos favorecidos e menos favorecidos vai além da busca do sentido de justiça e igualdade: "The results suggest that bringing the lowest-performing students in the OECD area – many of whom are socioeconomically disadvantaged – at least up to 400 score points on the PISA scale, which corresponds roughly to the lower boundary of the PISA baseline Level 2 of proficiency, could imply an aggregate gain of national income in the order of USD 200 trillion over the lifetime of the generation born in 2010".

Em Portugal, as questões de origem socioeconómica parecem ser tão importantes como as questões linguísticas ou de migração (Gonçalves e Sousa, 2010). As autoras comparam conhecimentos de compreensão na leitura e produção de texto de opinião em dois grupos de alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade em escolas da periferia de Lisboa. Um dos grupos é constituído por alunos oriundos de contexto de emigração de países africanos que têm o Português como língua oficial e o outro grupo é constituído por alunos portugueses, filhos de pais portugueses, sem experiência de emigração/ imigração. As competências em leitura e escrita são baixas e praticamente não se observam, entre os dois grupos, diferenças estatisticamente significativas nos resultados das provas. O que parece estar em causa é a distância entre as culturas destes grupos e a cultura da escolar. De acordo com Snow (2002, p. xiv) "Learning and literacy are viewed partly as cultural and historical activities, not just because they are acquired through social interactions but also because they represent how a specific cultural group or discourse community interprets the world and transmits information".

Num relatório síntese sobre ensino da literacia, Wyatt-Smith e Gunn (2007) concluem que a eficácia do ensino da literacia pode ser atribuída às lideranças, aos professores e a sistemas de apoio da aprendizagem. Sublinham a dimensão multidimensional da literacia e apontam como pistas a ter em conta no seu ensino: (i) este deve ser organizado para dar resposta às necessidades diagnosticadas nos alunos; (ii) todos os professores são professores de literacia e precisam de ensinar a ler e a escrever ao longo de todo o percurso escolar; (iii) as lideranças são fundamentais numa abordagem sistemática e integrada da literacia; (iv) a motivação e empenho dos estudantes são determinantes nas aprendizagens de literacia; (v) a monitorização e avaliação são fundamentais no seu ensino; (vi) a discussão em sala de aula é fundamental para uma efetiva educação em literacia; (vii) as novas tecnologias implicam repensar a pedagogia da

mesma; (viii) as parcerias escola-família são um fator importante para o seu desenvolvimento; (ix) é importante reconhecer e dar resposta à diversidade da população escolar; (x) os professores são fundamentais na eficácia da escola e formar os professores é vital.

Em Portugal, na década de 90, foram realizados dois estudos sobre leitura: Sim-Sim e Ramalho (1993) e Benavente *et al.* (1996). No primeiro foram avaliadas competências de leitura de crianças de 9 e 14 anos a frequentarem, respetivamente, o 4º e o 9º ano de escolaridade. Os alunos de 9 anos apresentavam desempenho inferior aos valores internacionais, mas próximo dos valores esperados, tendo em conta o desenvolvimento do país. Já o desempenho dos alunos de 14 anos é superior ao esperado. O estudo de Benavente (1996) avaliou competências de cálculo, leitura e escrita em população adulta (15-64 anos) e constatou a existência de uma população com índices baixos de escolarização, com poucos hábitos de leitura e que, ainda assim, considera que as suas capacidades em literacia são suficientes para o desempenho profissional (Benavente *et al.*, 1996, p. 63).

Os relatórios do PISA (2000, 2003, 2006) mostram uma realidade em que os alunos portugueses de 15 anos revelam algumas fragilidades na capacidade de compreensão na leitura, nomeadamente na leitura de textos não narrativos e de textos não contínuos. A avaliação de 2009 do mesmo programa apresentou, pela primeira vez, resultados dentro da média dos países da OCDE. Os níveis de literacia revelados pelo PISA, de 2000 a 2006, levou a tutela a implementar programas que visavam intervir no panorama da literacia. Mais recentemente, destaca-se, além dos programas de formação contínua de professores de Matemática, Ciências e Língua (domínios avaliados no PISA), o Programa Nacional de Leitura (doravante PNL).

No que à língua diz respeito, destaquem-se o Programa Nacional de Ensino de Português (doravante PNEP) que tinha como objetivo central a formação de professores de 1ºciclo e o PNL que visa o aumento da quantidade de leitura e do número de leitores.

1.2.1. O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Apresenta-se, brevemente, o PNEP. Criado pelo despacho n.º 546/2007, o programa teve início no ano 2006/07 e, de acordo com a página de apresentação do programa da DGIDC[10], "[...] procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita".

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa foi perspetivada através da formação contínua de professores, pela valorização das suas competências. A justificação do programa apoiava-se nos resultados de provas de avaliação internacionais (IEA 1992; PISA 2000, 2003) em estudos nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995), e nas provas de aferição e exames do 9º ano (desp. 546/2007). Os resultados das provas de aferição mostram, no que diz respeito ao ensino primário, que se se verificam dificuldades a nível da leitura, os piores desempenhos dos alunos se situam ao nível da escrita e do conhecimento da gramática da língua (Ucha, 2007).

O PNEP construiu uma rede de formação que incluía (i) as escolas e agrupamentos de escolas onde se realizava a formação, (ii) os estabelecimentos de ensino superior que regionalmente eram responsáveis pelo programa e (iii) a comissão nacional de acompanhamento (doravante CNA). Os estabelecimentos de ensino superior definiam a área de intervenção, selecionando os formadores dos agrupamentos, elaboravam o plano de formação anual, implementavam o plano de formação em articulação com os agrupamentos. A CNA concebeu e acompanhou o programa, fez a articulação com as escolas de formação envolvidas, acompanhou a construção e divulgou materiais de apoio à formação[11].

A formação regia-se pelos seguintes princípios: (i) formação centrada na escola (com formação interpares); (ii) utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; (iii) formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola (Sim-Sim, 2007). Integrava

10 Ver: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx
11 Ver:http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/BrochurasdoPNEP.aspx

três tipos de formação: formação a nível nacional com sessões nacionais de formação dirigida a formadores; a nível local a formação contemplava: formação de formadores e formação de professores. A formação de formadores realizada a nível local era da responsabilidade das instituições de ensino superior envolvidas. Estas, além da formação de formadores, eram responsáveis pela formação nos agrupamentos, supervisionando a ação dos formadores. A formação nos agrupamentos integrava sessões temáticas com conteúdos científico-metodológicos e sessões tutoriais em sala de aula.

O programa favorecia a construção de dinâmicas de formação ao nível dos Agrupamentos, através da formação de formadores pertencentes ao quadro de professores da escola. Os formadores, indicados pelos Agrupamentos e selecionados pelo estabelecimento de ensino superior, realizavam, num primeiro ano, formação em Língua Portuguesa e, de seguida, tornavam-se formadores (formadores residentes, doravante FR) nos seus Agrupamentos, continuando, em simultâneo, a sua formação no estabelecimento de ensino superior. Nas sessões de formação para os formadores, partindo da análise dos resultados do agrupamento (provas de aferição), discutiam-se necessidades de formação, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem, através de um ensino sistemático, explícito e progressivo da língua. Cada FR elaborava um plano de formação para o seu agrupamento, sendo este discutido e acompanhado pelo formador do ensino superior (FE). O desenvolvimento da qualidade das práticas pedagógicas contemplava a observação da ação em sala de aula pelo FR, seguida de reflexão conjunta, de modo a favorecer o desenvolvimento do saber profissional dos professores.

Os conteúdos linguísticos da formação abrangiam os vários domínios do ensino da língua:

(i) O desenvolvimento da linguagem oral, contemplando as seguintes dimensões: parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral; determinantes de desenvolvimento; relação entre a escolarização e a linguagem; relação entre o oral e o escrito numa perspetiva de desenvolvimento; importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual; reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.

(ii) O ensino da leitura, contemplando as seguintes dimensões: emergência da leitura e da escrita e a relação com a educação pré-escolar; ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica; aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo; utilização dos suportes em papel e digital; leitura em sala de aula e na biblioteca; atividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura; avaliação da leitura.

(iii) O ensino da expressão escrita, contemplando as seguintes dimensões: entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura; processo de escrita e as suas diferentes componentes; diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e compositiva; construção de textos de diferentes géneros discursivos, com vista a proporcionar a descoberta e a utilização de funções diversificadas da linguagem escrita.

(iv) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças, contemplando as seguintes dimensões: dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, *blogues*, enciclopédias, ...); arquitetura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas; usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais; exploração dos recursos da rede; produção de materiais em formato eletrónico.

Estava previsto o programa durar entre 4 a 8 anos. Foi realizado durante 3 anos, não tendo sido realizada uma avaliação do seu impacto global. Sim-Sim (2012) elaborou uma síntese do programa.

1.2.2. O PLANO NACIONAL DE LEITURA

Se o PNEP centrava a sua atenção na formação de professores, visando o trabalho de sala de aula, o PNL, almejando um público mais vasto, apresenta como preocupação central a literacia: pode intervir quer na escola, quer na família, quer em espaços mais informais de educação. O PNL, quando surgiu, pretendia "constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia" (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho de 2006). Assumiu como objetivo central a promoção de hábitos de leitura na população portuguesa.

Na verdade, a preocupação com hábitos de leitura e sua promoção em Portugal já tem alguns anos. Salientem-se, neste movimento:

a) o alargamento do número de Bibliotecas Públicas (rede iniciada em 1987)

b) o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (em 1996) e

c) a criação do Plano Nacional de Leitura (em 2006).

No PNL, como meio de alargar a ação das bibliotecas, definiram-se como objetivos centrais[12]:

(i) promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo;
(ii) criar um ambiente sociável favorável à leitura;
(iii) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
(iv) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
(v) enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
(vi) consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
(vii) atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

12 Ver: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnltv/apresentacao.php?idDoc=5

Reconhecendo o papel positivo que o PNL tem tido na promoção da leitura, seria interessante averiguar qual o seu impacto em sala de aula. Além deste, importaria perceber de que modo as competências de leitura de textos de ficção têm (ou não) impacto na leitura de outros géneros, nomeadamente nos géneros mais escolarizados, os designados textos académicos.

Com efeito, reconhece-se que é necessário aumentar o número de leitores entre a população portuguesa e que é urgente intervir em sala de aula na melhoria das condições de aprendizagem do modo escrito. Segundo a observação que o PNEP permitiu, o ensino da leitura e da escrita continua muito centrado na literacia de reconhecimento, descuidando toda a dimensão semiótica e de interação da literacia. No primeiro ciclo, centra-se a aprendizagem da leitura na decodificação, dando pouca importância à compreensão e fluência, e, no 2º ciclo, trabalha-se a compreensão literal e há algum trabalho sobre interpretação, não se observando práticas sistemáticas de ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas a utilizar na leitura. O ensino da escrita é também um domínio negligenciado em sala de aula.

2. O MODO ESCRITO

Uma das dificuldades do modo escrito tem a ver com o facto de, segundo Halliday (1996, p. 349), o escrito apresentar padrões de organização léxico-gramaticais diferentes do modo oral. As diferenças entre os dois modos situam-se a diversos níveis. Por um lado, o modo escrito apresenta maior densidade lexical, por outro, apresenta metáforas gramaticais. Além disso, o vocabulário vai-se tornando cada vez mais distante do vocabulário do quotidiano: palavras mais abstratas, técnicas e literárias (Chall e Jacobs, 1996, p. 39).

Sendo a linguagem da escola modelada a partir da escrita, as crianças de meios desfavorecidos, mais afastadas da cultura letrada, encontram-se em situação de desvantagem, pois, segundo as mesmas autoras, as crianças mais desfavorecidas têm menos oportunidades fora da escola para ouvir e praticar estruturas complexas e vocabulário mais difícil. Além disso, possuem menos livros, leem menos e veem mais televisão, o que expõe a criança a um registo de língua mais simples (*ibidem*).

Para Goody (2006), esta desvantagem das crianças distantes da tradição literácita explica o insucesso da escolarização obrigatória e universal: "Si, par exemple, nous revenons aux raisons pour lesquelles l'enseignement obligatoire et universel n'a pas permis d'atteindre le niveau de résultats intellectuels, sociaux et politiques qu'attendait James Mill, nous pourrions être amenés à imputer la plus grande part de responsabilité au fosse qui sépare la tradition littératienne prevalent à l'école publique des traditions orales, très différentes, souvent en pleine contradiction avec les précédentes, propres à la famille de l'élève et à ses pairs. Les grandes différences concernant le degrée d'exposition des individus à la tradition littératienne créent un fossé dans la société littératienne que la société non littératienne ne connait pas; ce fossé est celui qui sépare les diverses formes de littératie et de non-littératie. C'est à l'école, cette institution-clé de la société, que ce conflit se manifeste de la façon la plus spectaculaire" (Goody, 1968b, 2006, p.60).

Uma das funções da escola é tornar os alunos conscientes dessas diferenças, capacitando-os para se apropriarem do vocabulário e dos mecanismos

linguísticos presentes nos diferentes textos, de modo a usarem de forma eficaz padrões do escrito tanto quando leem como quando escrevem.

A sala de aula deve, assim, constituir-se como uma comunidade que define práticas de literacia (géneros, valores, regras de participação, entre outros), fornecendo modelos e demonstrações de diferentes funções e modos de escrita que dão forma aos processos de escrita da criança (Chapman, 2006, pp. 15-16).

Na verdade, a questão dos géneros faz perspetivar a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, isto é, como "[...] purposeful, socially situated responses to particular contexts and communities" (Hyland, 2003, p. 17). As práticas de sala de aula deveriam responder a este desafio.

2.1. BREVE ABORDAGEM À EVOLUÇÃO DA ESCRITA

Se a escrita visa representar a linguagem humana articulada, segundo Halliday (1996, p. 343), seria errado sugerir que, historicamente, a escrita começa como linguagem oral transposta para escrita. Segundo este autor, a escrita emergiria do impacto entre a fala e o desenho. Efetivamente, pensou-se, durante muito tempo, que na base da escrita estava o desenho de imagens. No entanto, tem ganho forma uma outra explicação: a escrita seria herdeira da tradição da Ásia Menor de usar artefactos que serviam para contabilizar e registar.

Coulmas (1989) apresenta um resumo da proposta de Schmandt-Besserat (1978), que defende serem esses artefactos os precursores da escrita. Esses artefactos, *tokens* ou *counters*, eram pequenas pedras ou pedaços de barro cozido que representavam objetos. Diferentes *tokens* representavam diferentes objetos. Para evitar confusão e sistematizar a contagem, esses *tokens* eram guardados em recipientes de barro designados *bullae*. Esses contentores passaram a ser usados para enviar mensagens. Os recipientes colocavam, no entanto, um problema: o seu conteúdo poderia facilmente ser alterado e, provavelmente por isso, começaram a ser selados. Ao serem selados, a única forma de receber a mensagem era quebrar os vasos, o que, claramente, representava uma desvantagem. A solução para este problema teria implicações importantes para o desenvolvimento da escrita. Assim, ao registar os *tokens* na superfície do vaso antes de este ter secado e antes de ser selado, permitia verificar o conteúdo do vaso e receber a mensagem sem quebrar o recipiente. Deste modo, criou-se outra forma de registo com uma nova relação semiótica entre as marcas deixadas na superfície do recipiente e os objetos referidos. Enquanto os *tokens* tinham uma relação direta com os seus referentes, as marcas no vaso referiam os objetos através da representação dos *tokens*, isto é, eram sinais de sinais. Estamos perante um avanço importante em direção aos sistemas de escrita.

Estas marcas impressas na superfície dos recipientes de barro, quando este ainda não tinha secado completamente, referem os objetos de forma indireta, assumindo a função de signos primários, remetendo os *tokens* para segundo plano. Deste modo, desenvolveu-se uma relação não icónica entre

marcas impressas e os objetos representados. Segundo Schmandt-Besserat *apud* Coulmas (1989), as marcas impressas dos tokens são graficamente próximas dos primeiros sistemas de escrita cuneiforme suméria e muitos dos pictogramas descenderiam das marcas dos *tokens*. Durante o mesmo período, os sumérios criaram e desenvolveram um sistema numérico (pedras[13] para contar), usado para representar valores numéricos. Os signos para representar os valores tinham formas não icónicas: esferas, cilindros e cubos e aproximam-se de ideogramas, isto é, representam ideias, abstrações, conjuntos de objetos ou coisas.

Representando os *tokens*, os sinais gráficos dos objetos passaram a ser associados aos signos linguísticos que representavam esses objetos. Este processo é chamado fonetização (Coulmas, 1989, p. 26). Assim, o signo visual do objeto adquire uma interpretação linguística. O estabelecimento de uma relação semiótica entre um objeto, um sinal gráfico e uma forma linguística constitui o princípio da escrita. O processo que vai de marcas icónicas para representar objetos até à representação de palavras foi um processo gradual, muito lento. Há mesmo sistemas de representação que atingiram diversas fases deste processo, não continuando a sua evolução devido à destruição da cultura a que o sistema estava associado (vejam-se os casos da escrita asteca, maia, egípcia ou hitita) (Coulmas, 1989, pp. 31-33; Daniels, 2006, p. 34).

Os objetos (quer fossem números ou gado, grãos, etc.) eram representados através de meios gráficos estilizados, mas iconicamente próximos dos referentes. Esta era uma escrita ideográfica cujos sinais eram adequados para representar entidades do mundo ou conjuntos de entidades. Eram, porém, desadequados para representarem eventos, propriedades, movimento, nomes próprios, por exemplo. Por uma questão de clareza e facilidade de leitura, estes sinais foram-se tornando mais estilizados e convencionais, perdendo gradualmente a sua iconicidade. Gradualmente, o sinal gráfico foi-se aproximando do linguístico, inicialmente palavras e mais tarde sons, devido à necessidade de representar outras entidades além dos seres e objetos. Desta forma, a abstração gráfica associada à fonetização abriram caminho para os sistemas de escrita alfabéticos.

Saliente-se que o estabelecimento de um sistema de escrita com base nos

13 Note-se que a etimologia da palavra cálculo remete precisamente para pedra. Cálculo deriva do latim "calculu-, pedrinha; calhau; (...)" Machado (1977, p. 33) (vol.II). Em português há ainda um contexto em que cálculo e pedra são sinónimos: na linguagem de todos os dias é comum ter-se pedra nos rins, o que, em contextos médicos, se traduz por cálculo renal.

sons da língua tem consequências consideráveis. O caráter permanente e a independência da escrita em relação ao contexto permite vencer o espaço, o tempo e as contingências do indivíduo. Permite representar entidades, propriedades, movimento e relações dificilmente representáveis através de ideogramas.

Como tem sido referido, a necessidade de registo de factos da vida quotidiana leva à criação de um artefacto que permite vencer as contingências da vida. Nesses registos iniciais, a numeracia e a literacia aparecem ligados de forma complexa (Chrisomalis, 2006). Os sistemas de notação numérica estão intimamente ligados às origens da representação gráfica. Com efeito, a maioria dos textos proto-cuneiformes são registos de informação que juntam sinais numéricos e ideogramas, representando os objetos contados – animais, produtos agrícolas e pessoas (*ibidem*, p. 63).

A tendência geral na evolução dos sistemas de escrita alfabética é partir do pictograma e chegar ao alfabeto, passando pela escrita de palavras e pela escrita silábica. Vejamos o caso do alfabeto grego que evoluiu a partir da escrita silábica dos sumérios. De acordo com Havelock (1995, p. 36), o grande legado da Grécia antiga tem a ver com a tecnologia e as ciências políticas e sociais e particularmente com "[...] el abecé de la comunicación linguistica" O mesmo autor defende que culturas que tinham usado escrita antes da Grécia, como o Egito, a Suméria, a Babilónia, a Assíria ou a Palestina hebraica não tinham alcançado o estatuto de culturas letradas, precisamente porque não tinham atingido o estádio da escrita alfabética. Por isso, pode concluir-se que, se sem escrita não há cultura escrita, a escrita, só por si, não garante a existência de uma cultura escrita (Daniels, 2006, p. 25).

O alfabeto grego, ao permitir a relação sistemática da fala com a escrita, tornou possível a autonomia da escrita. Mesmo o sistema fenício, a que o alfabeto grego vai buscar letras e valores fonéticos (Daniels, 2006, p. 29), não permitia uma identificação fonética precisa por parte do leitor, sendo enormes as ambiguidades na leitura e na interpretação (Havelock, 1995, p. 30). Por isso, ultrapassadas estas limitações, é na Grécia, com a criação da escrita alfabética, que se constitui a primeira literatura escrita.

A escrita foi uma criação extremamente valorizada e centro de ensino até aos neogramáticos. A primacia do oral só é afirmada no séc. XX. A linguística, no início do sec XX, sobretudo com Saussure (1916) e com Blomfield (1933), coloca a língua, e a fala enquanto sua atualização, como

central no estudo da linguagem.

Depois de décadas de primacia da fala, a escrita foi emergindo como objeto de estudo. De acordo com Olson (1995, p. 333), foram pioneiros nesta mudança McLuhan (1962); Goody e Watt (1963); Havelock (1963, 1976); Ong (1988).

Enquanto a fala é um produto da natureza, a escrita é um artefacto cultural (Coulmas, 1989; Olson, 1994). A escrita é uma invenção recente tanto em relação à fala como em relação aos primeiros sistemas notacionais. Estes surgiram há 10.000 ou 12.000 anos (Coulmas, 1989, p. 4)) e os sistemas de escrita sistemáticos só apareceram entre 4000 e 3000 a.c. (Scribner e Cole, 1981, p. 4). O acesso universal à aprendizagem da leitura e da escrita é também recente[14]. Recorde-se que inicialmente a escrita era praticada pelas elites clericais ou comerciais que se davam ao trabalho de aprendê-la (Havelock, 1995, p. 38).

Se é verdade que não há comunidade que não partilhe uma língua e que todas as crianças em condições normais aprendem a falar, nem todas as línguas possuem sistema escrito e nem todas as pessoas aprendem a ler e a escrever.

A invenção da escrita inspirou uma certa mística. São vários os relatos do espanto de povos sem registo escrito face à tecnologia da escrita. Segundo Coulmas, (1989, p. 3), "Writing is the most important sign system ever invented on our planet". Para o mesmo autor, a escrita é resultado e, simultaneamente, condição da civilização. Também para Clanchy (1993, p. 7) a literacia não é em si uma força civilizadora, ainda que exista relação entre índices de literacia e o domínio da tecnologia industrial moderna. Assim, para o autor "literacy is an essential mark of civilization."(*ibidem*, p. 7). Associada à ideia de progresso e desenvolvimento social, a literacia tem a ver com a capacidade de lidar com a cultura escrita (Lahire, 1993). As condições gerais para que se concretize esta cultura escrita incluem, segundo Olson (1995, p. 335 e ss), quatro fatores: (i) em primeiro lugar tem de haver um mecanismo que permita fixar e acumular textos. Ainda que haja toda uma tradição de fixar textos oralmente, a escrita tem um efeito cumulativo que permite coligir uma quantidade de textos que vai

14 Nas sociedades ocidentais, a democratização da cultura escrita não aconteceu ao mesmo tempo. Por exemplo, na transição para o sec XX, na Europa e na América do Norte, as taxas de alfabetização cresceram exponencialmente. Nos países da Europa do Norte, toda a população em idade escolar estava alfabetizada. Mas, em Portugal, no mesmo período, a taxa de analfabetismo era de 75% (Magalhães, 2010, p. 369).

muito além da capacidade de memória de qualquer indivíduo; (ii) em segundo lugar, deve haver instituições para usar os textos: o governo, a igreja, a academia, a família. Os escritos são um fator de especialização e diferenciação destas instituições; (iii) em terceiro lugar, tem de haver instituições para agregar aprendizes a essas instituições. Entre estas contam-se a família, a igreja e, sobretudo em sociedades com cultura escrita, a escola. A escola capacita os sujeitos para lidarem com essas instituições, mas também para que assumam papéis de peritos nessas instituições; (iv) em quarto lugar, deve desenvolver-se uma metalinguagem para falar e pensar sobre as estruturas e significados desses textos acumulados, sobre as intenções dos autores e a sua interpretação em determinados contextos.

O modo escrito introduz, como fica enunciado, uma rutura assinalável com o modo oral. Essa rutura tem implicações em todas as esferas da nossa vida. Segundo Ong (2001), a escrita, comparada com a imprensa e o computador – duas tecnologias que lhe dão continuidade -, é a mais importante e a que introduziu mudanças mais drásticas destas três tecnologias que revolucionaram o nosso modo de lidar com a comunicação / informação. A escrita iniciou o que a imprensa e os computadores continuam: a redução da dinâmica do som para a quietude do espaço e a separação da palavra do presente vivido, no qual tem lugar a palavra dita.

A ideia do fosso entre comunidades letradas e comunidades iletradas é comum (Olson, 1995). É assumido que a escrita separa a história da pré-história, separa sociedades primitivas de sociedades civilizadas, sociedades modernas de sociedades tradicionais (ver, entre outros, Clanchy, 1993). De acordo com Magalhães (2001, p. 9), a escrita "(...) constitui um fator decisivo na história dos povos, das civilizações e da humanidade, ao lado de invenções como a roda".

Muitos destes juízos basearam-se na observação de modificações profundas na vida social que, muitas vezes, acompanharam a introdução de sistemas de escrita nessas sociedades. Sabe-se que ocorreram transformações notáveis na antiga Mesopotâmia, durante o período de formação do sistema escrito. Schmandt-Besserat (1978), apud Scribner e Cole (1981), relata a correlação íntima entre os sistemas de escrita e a complexidade crescente da agricultura e do comércio. Para Daniels (2006), a escrita aparece associada à urbanização. Com efeito, a urbanização é importante no surgimento da escrita, porque, à medida que as comunidades crescem e os sujeitos se especializam, aumenta a necessidade de ter registos (Daniels,

2006, p. 36). Como assinalado, os registos começam por ser icónicos e paulatinamente transformam-se em sistemas semióticos. Um exemplo desta necessidade de registar é o *quipo* inca que permitia, através de um sistema de cordéis com cores diferentes e nós, a comunicação dentro do império. Na verdade, muita da informação codificada era aritmética (de base dez) e o *quipo* registava impostos, colheitas, população, etc..

Também as interdependências entre os sistemas de escrita e o surgimento dos modernos sistemas político e económico foi objeto de estudos. É consensual que a fixação pela escrita forneceu a tecnologia para a elaboração das artes e das ciências que caracterizam a história do mundo nos últimos 2500 anos.

A escrita é, igualmente, considerada o instrumento de desenvolvimento de redes comerciais e administrativas cada vez mais alargadas. Foi, também, considerada condição suficiente para promover a educação e a produção em massa. "[...] few doubt that the printing press and the book, no less than the steam engine and telescope, provided the technological basis for the rise of industrial society. The social repercussions of literacy in modern history appear self evident" (Scribner e Cole, 1981, p. 4).

De acordo com Havelock (1995, p. 30), em termos de cultura escrita, assiste-se, na Grécia, a duas revoluções que são fundadoras da cultura escrita do Ocidente. A primeira é a do alfabeto[15]. Como referido, o alfabeto grego é o primeiro alfabeto de base fonética, isto é, o primeiro a fazer a correspondência entre os sons da língua e as letras que os representam, apresentando, deste modo, vantagens sobre os sistemas que o antecedem (Daniels, 2006). Segundo o autor, o sistema fenício era uma espécie de taquigrafia comercial, o alfabeto grego, tendo retomado algumas letras e valores fonéticos do alfabeto fenício, é tecnicamente muito superior a este, um silabário não vocalizado que não permitia uma identificação fonética precisa por parte do leitor do que o sistema de escrita tentava dizer (Havelock, 1995, p. 30). Esta característica do alfabeto fenício não permitiu a formação de um corpus de literatura e bibliografia como a conhecemos. A junção de vogais ao sistema consonântico vai possibilitar

15 O mesmo autor, num texto anterior defendeu que "the invention of the Greek alphabet, as opposed to all previous systems, including the Phoenician [from which it was derived] constituted an event in the history oh human culture, the importance of which has not as yet been fully grasped. Its appearance divides all pre-Greek civilizations from those that are post-Greek. On this facility were built the foundations of those twin forms of knowledge: literature in the post-Greek sense, and science, also in the post-Greek sense" (Havelock, 1963, apud Olson, 1994, pp. 4-5).

uma maior aproximação à fala e, sobretudo, uma leitura não ambígua.

A segunda revolução, que decorre da primeira, é a revolução do texto escrito. A revolução conceptual começou quando se deu conta de que os registos completos dos sons da língua podiam usar-se para um novo tipo de armazenamento que não dependia dos ritmos usados para a memória oral. Esse registo podia converter-se num documento, num conjunto permanente de formas visíveis, já não uma fugaz vibração do ar, mas, ao contrário, formas que podiam ser deixadas de lado por um tempo, voltar a serem examinadas com algum propósito, e, certamente, esquecidas. Os mecanismos da memória oral foram então lentamente substituídos pela prosa documentada: as primeiras histórias, as primeiras filosofias, os primeiros corpos de lei em prosa, os primeiros corpos de retórica em prosa (*ibidem*, p. 43). Mais ainda, os requisitos da narrativa, a sintaxe "ativista" e os agentes vivos necessários para todo o discurso oral conservado em memória também podiam ser deixados de lado e substituídos por uma sintaxe reflexiva de definição, descrição e análise. O autor conclui, assim, que "La cultura europea se transladó paulatinamente al ámbito del discurso en prosa analítico, reflexivo, interpretativo y conceptual" (*ibidem*, pp. 43-44).

Se há consenso de que o modo escrito teve um enorme impacto na sociedade, não há consenso sobre o seu impacto no pensamento. A questão da relação entre literacia e pensamento começa na Grécia pós-homérica (Scribner e Cole, 1981, p. 5), tendo sido Platão um dos primeiros a questionar-se sobre o assunto. No tempo de Platão, o número de pessoas que sabia ler aumentou e o texto escrito começou a competir com o texto oral como veículo de "armazenagem cultural do saber". A escrita esteve primeiro ao serviço da oralidade, servindo para fixar a tradição oral; os textos homéricos, de tradição oral, conhecem-se, porque foram fixados pela escrita, mas este registo reproduz o texto oral.

Segundo Havelock (1995, p. 40), as regras de composição oral continuaram a ser usadas no texto escrito até começos do século V, na Grécia, mesmo em textos filosóficos. Como texto, o oral tinha que ser memorizado e, por isso, obedecia a princípios que favoreciam a memorização: a métrica e o ritmo (*ibidem*, p. 41). Platão apercebe-se das diferenças entre as duas modalidades - oral e escrita - e escreve o primeiro texto em prosa de caráter extenso (*ibidem*), ainda que os seus escritos sejam fixados sob a forma de diálogos, imitando verdadeiras discussões. Assim, Platão foi o inventor da escrita sob a forma de texto extenso.

Em *Fedro* (um diálogo entre Sócrates e Fedro), enaltecendo a função da escrita como memória, Platão alerta para a necessidade do diálogo na aprendizagem e no atingir da sabedoria. Na mesma obra, Sócrates defende que a escrita enfraqueceria a memória e levaria ao esquecimento à medida que os aprendentes se fossem apoiando em ajudas externas para a "reminiscência". Sócrates receava que os discípulos da palavra escrita tivessem a mostra da sabedoria (saberiam as letras) sem a realidade (não acederiam necessariamente às ideias verdadeiras). Sócrates conta a Fedro o mito de Theuth, a divindade egípcia que inventou a escrita. Theuth, ao apresentar o seu invento ao rei, comentou: "[...] este é um ramo do conhecimento, ó rei, que tornará os Egípcios mais sábios e de melhor memória. Está pois descoberto o remédio da memória e da sabedoria" (Fedro, p. 322). Ao que o rei retorquiu "[...] essa descoberta provocará nas almas o esquecimento de quanto se aprende, devido à falta de exercício da memória, porque, confiados na escrita, por meio de sinais estranhos, e não de dentro, graças a esforço próprio, que obterão as recordações. [...] Aos estudiosos oferece a aparência da sabedoria e não a verdade, já que, recebendo, graças a ti, grande quantidade de conhecimentos, sem necessidade de instrução, considerar-se-ão muito sabedores, quando são ignorantes na sua maior parte" (*ibidem*, pp. 322-323).

Por outro lado, apesar da sua defesa do diálogo, Platão não conclui que a sabedoria seja um resultado necessário da aprendizagem oral. Platão desconfiava da educação suportada, essencialmente, no oral, conforme a tradição homérica que assentava na transmissão de conhecimento através da recitação e da memorização de poemas épicos. Desconfiava da tradição oral, porque a Poesia dramática é dita por bardos profissionais que apelam às emoções e não a faculdades mais elevadas (Scribner e Cole, 1981, p.5)

Havelock (1963), *apud* Scribner e Cole (1981), intrigado com a atitude crítica de Platão em relação à tradição oral, demonstrou, através de uma análise dos poemas homéricos e dos diálogos de Platão, que as suspeitas deste, acerca das diferenças de pensamento associadas ao modo escrito e ao modo oral, devem ser levadas a sério. Assim, o autor conclui que cada modo tem um léxico e uma sintaxe específicos. Os poemas Homéricos eram memorizados para serem recitados, por isso davam primazia a atributos da linguagem que facilitavam a memória: ritmo, imagens vívidas e personalizadas, estilo narrativo. Os poemas favoreciam identificação emocional com o narrado e não uma relação crítica em relação a este. Assim, dado que a linguagem oral é concreta e imagística, não serve à

expressão de conceitos abstratos ou proposições lógicas. No dizer de Havelock (1995, p. 42), a linguagem do poema épico deve ser rítmica e narrativizada: "Su sintaxis siempre debe estar dirigida a describir una acción o una pasión y no principios ni conceptos.". A posição de Platão em relação ao universo do oral é clarificada quando na obra *República* não inclui os poetas (Ong, 2001).

O problema, discutido na antiguidade clássica, é retomado e, atualmente, a linguagem e as questões da literacia estão relacionadas com uma multiplicidade de atividades complexas que são centrais à missão da escola. Se a linguagem é central em educação, na verdade, as diferenças entre o modo escrito e o modo oral têm sido enfatizados por diversos autores. Com efeito, as caraterísticas (enunciativas, lexicais, sintáticas) do registo escrito, em especial do escrito académico, são apontadas como um dos fatores de dificuldade dos alunos na escola (Lahire 1993; Halliday 1996; Hasan 1996). Sujeitos que não decodificam, isto é, que não são capazes de transformar um *input* impresso numa representação fonológica, ou decodificam e não compreendem, por desconhecimento do vocabulário e/ou por não serem capazes de integrar a informação em esquemas e conhecimentos prévios, não avançam, pois não integram o conhecimento novo no já conhecido e, como tal, não reelaboram e redefinem as redes conceptuais que possuem.

Num estudo de natureza histórica, em que apresenta o percurso da educação, nos últimos séculos, Magalhães (2010, p. 431) defende que o modo escrito, ou melhor, a cultura escrita é a razão de existir da escola e esta o modo de sobrevivência daquela. Mas se a cultura escrita é central na missão da escola, com a democratização da escola e com a obrigatoriedade de escolarização, há questões que se tornam prementes: não basta que todos os sujeitos tenham o acesso à escola assegurado, torna-se necessário garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos (Olson, 2005, p. 253).

Por isso, não basta que os alunos acedam ao modo escrito, é necessário que acedam à cultura escrita, melhor dito, é necessário que acedam aos textos: aos sentidos, valores, modos de pensar veiculados pelos textos e que sejam capazes de refletir e colocar em perspetiva esse saber. Aprender a ler e a escrever será mais do que aprender a decodificar, deverá ser aceder aos textos e aprender a analisá-los, sintetizá-los, integrá-los num conjunto mais alargado de textos. Por sua vez, o conhecimento dos textos deverá dar lugar a uma atitude questionante, crítica dos textos.

2.2. EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

"Sin lenguaje, la Naturaleza es un libro en blanco. Nadie aparendería nada de su propio experiencia, si no tuviera a la vista el dicionario de la experiencia ajena, el lenguaje. Nadie distinguiria los sintomas de la Naturaleza sino gracias a los nombres que les hemos puesto" (Unamuno, 1958, p.632)

Para Unamuno, a linguagem é essencial à vida. Se se pensar em ensino e aprendizagem, pode tomar-se o pensamento de Unamuno como metáfora do acesso à compreensão do que nos rodeia e acesso ao conhecimento. Em educação, a linguagem é central: é pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos. A linguagem, no dizer de Vigotsky (1978), é mediadora na construção de conhecimento. Expressar-se, isto é, falar ou escrever é organizar as nossas representações em textos (representações linguísticas de representações mentais), que constantemente construímos e cuja significação o nosso interlocutor reconstrói, de acordo com as suas representações (Culioli, 1990; Campos, 1998). A construção/ reconstrução de sentidos é a base da comunicação, mas também das dificuldades de comunicação, pois as noções[16], tendo uma base comum, própria a cada cultura, são um *constructo* pessoal. No ato de comunicar, organizamos as nossas noções, localizando-as em relação ao que nos rodeia e procurando ajustarmo-nos aos outros. Como vemos, a construção/ reconstrução da significação é social e contextualmente situada, sendo a interação dos sujeitos parametrizada pela situação de enunciação.

A atividade de linguagem é, como referido, uma atividade de representação mental a que não temos acesso, a não ser através do texto (Campos, 1998, p.16). É analisando os textos, perscrutando as formas lá presentes e o modo como elas se organizam, que se consegue vislumbrar essa atividade. Ao considerarmos o texto como o locus de construção/reconstrução de sentidos, traz-se para primeiro plano toda a dimensão de interação fundadora do texto e da linguagem que deve ser desocultada na escola.

16 As noções são "[...] sistemas complexos de representação de natureza cognitiva que estruturam propriedades físico-culturais" (Campos, 1998, p. 17).

O texto é, assim, o lugar de encontro (e desencontro) intersujeitos e a gramática uma ferramenta ao serviço da significação, permitindo representar o universo ideacional, negociar os sentidos entre o eu e o outro e organizar a informação em textos. Dito de outro modo, entendemos a atividade de linguagem como uma atividade de representação, regulação e referenciação (Culioli, 1990; Sousa, 2007a). É pelos textos que apresentamos a outros o que pensamos, sentimos, imaginamos; é na sua elaboração que a par e passo regulamos e negociamos a nossa relação com os outros e é através de processos sintático-semânticos que inscrevemos os significados no nosso universo ou em universos possíveis construídos no e pelo texto.

Do ponto de vista enunciativo, há dois modos de localizar ou ancorar os textos: em relação aos parâmetros da enunciação ou disjuntos da situação de enunciação (Culioli, 1990; Sousa, 1996a; Campos, 1997). Os primeiros são textos, em geral, orais; os sujeitos enunciador e coenunciador partilham as coordenadas enunciativas, sendo os textos situados em relação ao *aqui* e *agora* da enunciação. Os segundos são textos construídos em rutura com o *aqui* e o *agora*, sendo os parâmetros localizadores (tempo espaço e sujeito enunciativo) marcados intratextualmente. Estes são, normalmente, textos escritos.

Desta condição enunciativa dos textos escritos, em geral, advém alguma da dificuldade da escrita, já a dissociação da situação de enunciação exige a explicitação do contexto discursivo e a construção dos parâmetros que possibilitam a reconstrução da significação. Por vezes, observam-se, ainda, dificuldades neste âmbito em textos de alunos de dez anos.

Perspetiva-se o texto como processo, isto é, como significação que se constrói/reconstrói em cada situação de enunciação (Culioli, 1990). Entender o ato de comunicação como atividade de representação mental traz os sujeitos (e a sua vida cognitiva e sócio-afetiva) para primeiro plano, sujeitos situados num dado espaço/ tempo com as suas representações. Toda a atividade de significação é, assim, contextualizada, isto é, historicamente situada (a significação é construída reconstruída tendo em conta os parâmetros da situação de enunciação - sujeito e espaço/tempo).

A construção/ reconstrução da significação depende de finalidades, representações e pré-construídos culturais (Grize, 1990, p. 29 e ss) dos sujeitos em interação. Não se fala nem se escreve sem razão, e nem se escuta ou lê sem motivo. As finalidades dos sujeitos, enunciador ou

coenunciador, têm impacto na atividade de significação[17].

Para elaborar um texto (oral ou escrito) é necessário ter uma ideia, uma representação do assunto de que se vai tratar. É, do mesmo modo, preciso ter uma ideia daquele a quem se dirige o texto e este é, também, influenciado pela imagem que quem o elabora tem de si mesmo. No processo de reconstrução, intervêm, igualmente, as imagens que o coenunciador possui do tema, do enunciador e de si próprio. O sentido das palavras é pré-construído, isto é, existe, é partilhado pela comunidade e é de natureza cultural. Conhecer tanto o vocabulário como as convenções de organização dos textos de uma dada comunidade textual, é pedra de toque no acesso à significação.

Entender a complexidade da atividade de linguagem, coloca a variabilidade como sendo central em comunicação e supõe da parte do professor a atenção ao outro, mas a cada outro, porque cada aluno é único. Na verdade, o individual não deve fazer esquecer os contextos institucionais em que se desenrola a aprendizagem (Olson, 2005, p.43) e os textos, ou melhor, os géneros textuais (Martin, 2009), que caraterizam as diferentes culturas institucionais.

Bakthine (2003) considera a diversidade das interações humanas o centro a partir do qual se constrói a vida social. A diversidade é plasmada em modos relativamente estáveis de interação institucionalizada nos textos, denominados géneros discursivos; através destes, os sujeitos falantes atualizam os significados em cada situação, recriando-os. O autor distingue géneros primários, vinculados à vida quotidiana, de géneros secundários, correspondentes a usos de caráter cultural mais complexos (essencialmente escritos). Géneros primários e géneros secundários possuem um caráter essencialmente dialógico, existindo, em toda a atividade de linguagem, a presença de vozes distintas, de ecos de outras ideias, de outros textos, de outras formas de ver, pensar, sentir ou dizer. Os nossos textos são moldados em outros textos, culturalmente situados.

Com efeito, integramos, nos nossos textos as palavras herdadas de outras vozes, presentes em outros textos, que se atualizam sempre que falamos/escrevemos. Os nossos textos são, assim, uma ponte entre o atual e o

---

17 No dizer de Vigotsky (2001, p.481): "Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas as palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo."

passado, são lugar de intertexto (Genette, 1982), plasmando o social e o histórico através da presença de vozes distintas que, integradas em diálogo, se interiorizam, transformando-se em pensamento (Vigotsky, 1996). A ideia de sermos parte de uma cultura de textos está formulada em Genette (1982, p. 7) no conceito de transtextualidade: "[...] tout ce qui le met [le texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres texts".

A linguagem, como se vê, entende-se como ponto de encontro entre os outros (o social) e o indivíduo, como elemento de mediação entre o universo cognitivo do indivíduo e a cultura, e como meio de comunicação, ação e pensamento.

Constata-se que o oral da escola é diferente do oral do quotidiano. O oral na escola tem como função ensinar e aprender e, em grande medida, expor e (ou) aferir o aprendido. A interação é fundamental na aprendizagem (Vigotsky, 1978; Cadima *et al.*, 2011), falar e fazer falar sobre conteúdos e experiências proporciona aprendizagem. Efetivamente, a partilha de ideias, objetos e constructos sobre os contextos possibilita a construção de uma comunidade em que o eu e os outros agem com vista à produção de novo conhecimento. A aprendizagem depende, em larga medida, da interação e colaboração e da instrução.

Na escola não basta experienciar, é preciso descrever, expor, justificar, para dar forma e aferir o experienciado e o aprendido. Para Bruner (1997, p. 21), os significados que possuímos têm a sua origem na cultura e no intercâmbio cultural, sendo a comunicação e o conhecimento interdependentes: "[...] el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables".

O textual é fundamental no ato de partilhar o conhecimento. Os modos de dizer os conhecimentos veiculam em simultâneo os conteúdos e a posição pessoal face aos conteúdos, isto é, a atitude de quem aprende face ao aprendido. Contar, relatar, partir de uma hipótese, introduzir uma conclusão são modos de organizar experiências e conhecimentos. De acordo com Olson (2005, p. 266), é a separação entre conteúdo e atitude que torna o saber reflexivo.

A atividade de linguagem é, deste modo, perspetivada como instrumento de criação de conhecimento. Partir de noções internalizadas, tomá-las como objeto e construir textos supõe a assunção do construído. Os textos plasmam o que sabemos, mas, também, o modo como nos posicionamos

face ao saber. Mas o escrito, pela possibilidade de distanciamento e retoma que contém, amplia a condição de sujeito reflexivo e construtor de conhecimento.

O texto oral, em sala de aula, é fundamental no tornar público o pensamento individual, isto é, o saber construído por cada aluno. O dizer o conhecimento (expondo, explicando, descrevendo, levantando hipóteses...) serve de instrumento ao professor para comparar a distância entre o ensinado e a conceptualização do que se ensinou. Mas a oralidade é, também, essencial na apropriação individual do conhecimento contido nos textos; o professor tem um papel de mediação, fundamental, entre os dois modos. Segundo Suarez (2008), em ambiente de aprendizagem, o oral deve rodear o escrito e o escrito precisa de ser mediado pela fala do adulto.

Numa perspetiva de aprendizagem da linguagem, Canut e Vertalier (2011) defendem movimentos entre o texto e a criança. O texto em que o adulto lê para a criança, aproximando as estruturas dos textos das capacidades da criança, e sempre que esta devolve a palavra (simplificada) o adulto retoma-a e reformula-a, num movimento de aproximação ao escrito. O desenvolvimento do oral é, assim, enformado por textos e por expressões complexas, sendo a ação do adulto facilitadora da aprendizagem.

Criar um ambiente propício de aprendizagem é pensar a linguagem como mediadora na construção dos saberes, deixando o professor que cada aluno se confronte com tarefas para aprender, estando atento às perguntas e respostas de cada um. Mais do que para assinalar erros e acertos o professor intervém para perceber o processo de gestação de significação, o modo como esta se integra nas práticas culturais do grupo e quais os movimentos de ensino necessários para trazer a aprendizagem para o terreno comum do ensino e da aprendizagem.

Se se trouxer o texto para o centro da atividade de aprender, a questão longamente debatida, por exemplo, de ensinar primeiro a ler ou ensinar primeiro a escrever deixa de ser pertinente, porque ler e escrever passam a ser as duas faces de uma mesma moeda - a construção/ reconstrução da significação. De acordo com as teorias enunciativas, o texto aborda-se pensando a enunciação (quem, para quem, onde, quando) como indissociáveis do próprio texto (o quê, para quê). É frequente, em sala de aula, perder-se esta abordagem contextualizada do texto como semiose e como lugar de encontro intersujeitos. A perda dos parâmetros enunciativos empobrece o acesso aos sentidos, mas, também, menoriza o papel ativo do

sujeito (criança/ aluno) na reconstrução dos sentidos do texto.

Começar a construir a consciência de que o texto se atualiza em cada situação de enunciação permite abordar o texto mais aprofundadamente e, em fases mais avançadas da aprendizagem do modo escrito, permite refletir sobre fenómenos como modalidade, voz.... ideologia. Em suma, incluir no trabalho sobre os textos a sua dimensão enunciativa, permite pensar criticamente os textos: quem diz? O que diz e o que cala? Com que finalidade asserta ou silencia?...

Encontrar as coordenadas enunciativas do texto (Campos, 1998) é ser capaz de situar o texto no seu contexto, isto é, o locus que o legitima, que o explica. Acontece, frequentemente, que os textos da escola se veem desinseridos desse contexto. Pense-se, por exemplo, nos textos dos manuais que são afastados dos seus contextos, por vezes, do seu cotexto (os excertos são frequentes), perdendo parte da informação que permite a reconstrução dos sentidos. Pense-se, igualmente, no ensino superior, nas fotocópias, nos excertos retirados dos livros, desinseridos da obra, sem ao menos a presença de um índice para que se perceba o seu lugar no conjunto do livro, sem outros livros do mesmo autor para ganhar algum sentido dentro da obra ou de uma dada época. Além do contexto, colocam-se, em relação a muitos textos de manuais, questões de autoria, quer em textos do manual de língua, quer em textos de outras áreas disciplinares.

Reconhecendo a centralidade da significação e do texto na atividade intersujeitos, não fica esquecido que o escrito não é uma transposição do oral (Olson, 1994; Halliday, 1996, 2009; Blanche-Benveniste, 2008), partilhando, contudo, com o oral a língua (Halliday, 1996) e que "[...] being literate means engaging with language in its writing form: distinguishing what is writing from what is not writing, and producing and recognizing graphic patterns" (*ibidem*, p. 342). O modo escrito seria, assim, o que define o literato ou, no dizer de Magalhães (2010, p. 417): "A cultura escolar é uma especialização da cultura escrita, nas dimensões de materialidade; representação e simulação; modo de (in)formação e intelecção; configuração do cultural e do educacional".

2.2.1. A ESCOLA E A LINGUAGEM ESCRITA

A invasão, no mundo contemporâneo, do modo escrito de todas as esferas da vida social e privada implica uma maior exigência social de comportamentos letrados. O surgimento e a democratização de novos meios de informação e de comunicação, nomeadamente a internet, criaram, ainda, como assinalado anteriormente, uma maior necessidade de competências de literacia. De acordo com o relatório Eurydice, a necessidade de competências de literacia aumentou, tendo aumentado, igualmente, a necessidade de capacidades de avaliação crítica: "The reading of electronic material is increasing in significance in the modern world and is a theme which cuts across the three main topics. Indeed, the Internet and other forms of information technologies (instant messaging, blogs, podcast, e-mails, etc.) have widened the nature of reading literacy. Students' ability to read electronic texts involves a broader range of skills than those needed for printed texts (Coiro and Dobler, 2007). It is argued that critical skills become even more important when children encounter texts on the Internet (Leu, 2002)" *Eurydice*, p.8.

Além das competências de leitura para os novos meios de comunicação, com a exigência de uma escolaridade mais alargada e a especialização dos saberes, há, também, uma maior consciência de que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso ao saber e de que as competências de literacia perpassam todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem em, praticamente, todas as disciplinas. As questões da literacia académica, isto é, a capacidade para ler textos das diferentes áreas do saber com proficiência e escrever textos que respeitem as exigências das diferentes disciplinas, têm ganho terreno e são um domínio em expansão na área dos estudos de literacia (Hasan, 1996; Halliday, 1996; Carlino, 2005; Purcell-Gates, 2007; Moje, 2008; Love, 2009; Fang e Schleppegrell, 2010; Wilson, 2011).

É frequente ouvir-se os professores de ensino superior queixarem-se das competências de escrita dos seus alunos. Ainda que o mais evidente seja o domínio da ortografia, as maiores dificuldades centram-se na organização textual (Estrela e Sousa, 2011) e na organização frásica (Costa, 2008).

Com efeito, acumulam-se evidências empíricas de que competências de leitura e de escrita são fundamentais quer na prossecução de estudos, quer

no acesso ao trabalho. Segundo Wamba (2010, p. 109), "Without a strong foundation in literacy, children are all too often denied access to a rich and diverse curriculum. Reading and writing are passports to achievement in many other curricular areas". Assim, a escola e as questões da literacia são apontadas como podendo ser travão do sucesso para os sujeitos, sobretudo daqueles distantes da cultura letrada (Lahire, 1993; OCDE, 2001; Goody, 2006). Há, igualmente, uma maior consciência de que a escola deve proporcionar oportunidades de mobilidade social (Gee, 1991).

O desenvolvimento de comportamentos de literacia tem impacto em áreas que o senso comum não associa ao conhecimento da escrita. Há estudos que relacionam práticas de literacia com saúde, envelhecimento, qualidade de vida, economia, etc.. Para Goody, apud Olson (1994), a leitura e escrita, ou melhor, a cultura escrita em geral, instauram uma rutura cultural, social e epistémica com a cultura oral. Como referido atrás, uma das formas da escola questionar a cultura oral relaciona-se com os modos de dizer o saber. Na escola, não basta saber, é preciso dizer o saber de modo a integrar e a integrar-se na comunidade escolar: expondo, argumentando, justificando.

2.2.2. LÍNGUA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As crianças são *máquinas de aprender*. Este princípio é defendido de forma inovadora por Piaget (1949), Chomsky (1965), Vigotsky (1978) e reformulado por Nelson (1996) e é confirmado pelo facto de a maioria das crianças pequenas revelar uma competência linguística alargada e um conhecimento do universo com que interagem impressionante. Acresce à enorme capacidade de aprender o gosto pela aprendizagem. Na formulação de Gee (2005, p. 34): "Humans actually enjoy learning".

De facto, é facilmente constatado o entusiasmo com que as crianças observam o que as rodeia, questionam, problematizam e resolvem problemas. Nesta secção, reafirmamos a centralidade da língua e do modo escrito no currículo da Educação de Infância. Apresentamos, também, de que modo a criança, ao interagir com os contextos em que se encontra, descobre (em interação com outros, entre eles o professor) e avança no conhecimento da língua e da cultura escrita. Reafirmamos, também, a importância do papel do adulto no desenvolvimento de competências como saber falar, saber escutar, saber refletir sobre a língua e compreender as ligações entre oral e escrito. Partindo de pequenos textos, muitas vezes próximos de um enunciado de frase simples, as crianças vão desenvolvendo a sua competência comunicativa e textual. O desenvolvimento da linguagem está ligado à aproximação da linguagem escrita e à mediação do adulto em relação ao texto escrito (Sousa, 2014a). A pouco e pouco, o oral, contextualizado por textos escritos, impregna-se de estruturas e formas do escrito. Mas, do mesmo modo, o escrito, transposto para o oral, enforma a linguagem da criança (Teberosky, 1993; Sousa, 1995; Horta, 2011, Sousa, 2014a).

Aprender a lidar com o mundo da escrita começa com um bom domínio do oral (Silva, 2003). Defende-se que o desenvolvimento das competências - saber falar, saber escutar e saber refletir sobre a língua, em jardim de infância - está ligado às atividades sobre o escrito. A reflexão sobre o que é entendido por "desenvolvimento do oral" conduz ao oral trabalhado a partir do escrito, como advogam Canut e Vertalier (2011). Se aprender a saber falar está ligado ao escrito, este é, também, fundamental na reflexão sobre a língua. O escrito permite à criança criar a distância necessária à

reflexão, possibilitando a análise de caraterísticas da língua impossíveis de detetar no oral. Falar permite à criança descrever o mundo e o que pensa dele. A escrita desempenha uma função complementar, pois permite-lhe refletir sobre e reformular, de modo sistemático, o que asserta. Esta é uma das potencialidades da escrita mais salientada: o colocar a língua *off-line* (Olson, 2009), permitindo a análise e reflexão (Olson, 1994) ou constituindo-se a escrita como "atividade metalinguística" (Olson, 1995).

A interação com o modo escrito é potenciadora de reflexão sobre a escrita, mas também sobre a língua em geral (Teberosky, 2011). Rios (2006) demonstra como falar, refletindo sobre o que se diz, com a orientação do adulto, se torna um instrumento poderoso no desenvolvimento das capacidades linguístico-textuais das crianças. De facto, o desenvolvimento linguístico (oral) é potenciado pelo contacto com o escrito (Teberosky, 1993). Este desenvolvimento acontece numa dupla dimensão: o do conhecimento implícito da língua e o da consciência desse conhecimento.

O escrito constitui-se como *input*, em geral, mais rico e variado do que o oral e, como tal, potenciador do desenvolvimento da linguagem. Além disso, o conhecimento do escrito possibilita o retorno sobre o escrito (e sobre a língua), permitindo a paráfrase, a reformulação e a reflexão, sendo estas, além de meios de desenvolvimento da linguagem, instrumentos de construção de conhecimento, em geral, e de conhecimento sobre a própria língua, em particular.

2.2.2.1. ENSINAR LÍNGUA

A língua e a comunicação em jardim-de-infância apresentam uma dimensão quádrupla:

(i) meio de representação - do mundo, do eu e dos outros;

(ii) meio de comunicação, de partilha, de construção de comunidade - a mediação pela linguagem torna possível a vida em comum;

(iii) meio de aprendizagens - a palavra medeia a construção do conhecimento, a criança interroga o que a rodeia, questiona-se, explica, conta, ouve ler, escuta as explicações de outros, confronta o seu entendimento com o dos outros; organiza o que aprendeu, expõe o seu ponto de vista;

(iv) objeto de aprendizagem - aprende-se a falar com outros (adultos e pares) exteriores ao círculo de socialização primária, aprendem-se regras de falar e escutar, regras para pedir, negar, negociar, contrapor, expor, argumentar; aprende-se a tomar a palavra e a ficar calado. E aprende-se, também, a refletir sobre a língua, isto é, a perspetivar a língua como objeto de conhecimento; observam-se as diferentes unidades segmentais, as palavras, os sons, comparam-se diferentes formas de registar, compreendem-se e constrõem-se diferentes textos; discutem-se opções linguístico-textuais e relacionam-se com públicos e com finalidades.

Efetivamente, aprender a comunicar, isto é, aprender a compreender e a organizar textos consoante a situação de enunciação, envolve várias dimensões: linguísticas (palavras, frases, sequências textuais[18]); socioculturais (registos, papéis e relação entre locutores, posturas adotadas – olhar, distância -, regras de cortesia, etc..); pragmáticas. Paulatinamente, envolve, também, o desenvolvimento de uma atitude de atenção e de reflexão sobre a língua em uso: suas características e modos de organização da significação.

Assim, em jardim-de-infância, é fundamental criar oportunidades para: (i) falar para interagir; (ii) falar para aprender – negociar, falar para resolver problemas, clarificar situações ou significados, aceder ao conhecimento; (iii) falar para pensar, construir conhecimento e dizer o conhecimento;

18 Ver Adam, 1992

(iv) falar para construir comunidade; (v) observar a língua e tomar consciência de algumas das suas características. No dizer de Ortega, 2002, p. 103, "el acceso a la palabra que nos situa, que nos narra y nos reconcilia en comunidade cultural y educativa exige la reconsideración del concepto originário de experiencia".

A atividade de linguagem não toma lugar no vazio: um ambiente de aprendizagem favorável apoia a criança, potencia todas as ocasiões para que esta possa falar e pensar; cria situações que lhe permitam falar e refletir; usa estratégias que, visando o oral, tem o escrito como fulcro.

Ensinar a criança a expressar-se, significa estar disponível para ouvir, mas, também, proporcionar oportunidades para que fale: nos encontros em grande grupo, nas atividades estruturadas em pequeno grupo, nas atividades livres. Os espaços de jogo simbólico são espaços privilegiados de interação com pares, oferecendo a oportunidade de experimentar papéis, recriar situações, assumir registos variados. Se as situações de grande grupo são situações privilegiadas para falar e ser escutado por todos, os tópicos, nesta situação, são, em geral, as vivências que as crianças trazem de casa ou vivências da aula.

Já as situações de pequeno grupo possibilitam trocas mais centradas e participadas, porque têm como tópico vivências experienciadas por todo o grupo. Uma das tarefas do educador é criar condições para que a fala das crianças se desenvolva com vista à produção de textos cada vez mais extensos e complexos. Para isso, é indispensável disponibilizar objetos, tópicos, experiências, ideias que sirvam, de "matéria" aos textos.

Por vezes, observa-se, em sala de aula, que os educadores esquecem que falar supõe conhecimento e referentes de que se falar, isto é, incentivam a comunicação sem criar tópicos/ objetos de reflexão para dar lugar à comunicação. Criar situações em que a criança observa um objeto/realiza uma experiência e organiza um texto acerca dessas vivências, é potenciar o desenvolvimento da competência linguístico-textual da criança. Promover atividades em que a criança ouve ler e toma posição face ao texto, reconta ou parafraseia é permitir à criança organizar as suas representações e partilhá-las em texto, começando a adotar comportamentos letrados.

A planificação do educador deve ter em conta: (i) tarefas e experiências significativas estruturadas e planeadas dentro da sala para a criança adquirir competências efetivas de escutar e de falar; (ii) oportunidades

para as crianças aprenderem a pensar criticamente acerca do que escutam e discutem; (iii) tarefas diárias de uso da língua para que a criança se aproprie, processe e apresente informação; (iv) oportunidades para que a criança descubra a linguagem e o jogo linguístico; e (v) oportunidades para a vivência de comportamentos letrados.

A conversa centrada em experiências vividas em grupo permite ao educador combinar na sua ação dois conceitos operantes no presente paradigma de educação: o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou potencial (Vigotsky, 1978) e o conceito de *andaimar* (Vasconcelos et al., 2011; Vasconcelos, 2014). Pela linguagem a criança avança mediada pela ação e pela palavra do adulto, construindo textos que plasmam o que vai aprendendo.

A participação da criança em interações verbais centradas em tarefas, com objetivos explícitos e metodologia de resolução de problemas, permite a integração desse discurso socialmente mediado, como uma ferramenta para organizar e desenvolver o próprio pensamento (Bruner, 1986). De facto, através da modelização linguística de processos e procedimentos, o adulto ajuda a criança a tornar-se mais competente e mais confiante nas suas capacidades enquanto falante e agente no seu contexto. A ação de transformar a experiência em texto permite organizar a experiência, transformando-a: de vivência individual, por meio do texto, torna-se conhecimento estruturado, ordenado, significativo e partilhado. O texto dá, deste modo, sentido ao individual, integrando-o no universo dos saberes do grupo.

Se a produção de textos é um instrumento de construção de conhecimentos, a leitura permite, além da construção de conhecimentos, uma atenção particular à cultura letrada. Assim, tomar como ponto de partida um texto para que, pela leitura partilhada e orientada para a descoberta do texto e da linguagem, a criança se aproprie de índices textuais e linguísticos é colocar a criança como agente - no mundo dos textos e no universo letrado.

O papel da linguagem na aprendizagem é reconhecido. Halliday (1993, p. 93) defende que aprender a língua é "the foundation of learning itself", e que "the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning". Para Vigotsky (1978, pp. 25-26), a língua medeia a ação da criança, ajudando-a a planificar a ação e a tomar parte na resolução de problemas: quanto mais complexo o problema, maior a necessidade de fala. Com efeito, o papel da linguagem na aprendizagem deve levar a que,

na escola, a linguagem seja ensinada numa dupla perspetiva: enquanto ferramenta que ajuda a clarificar, antecipar e resolver problemas, mas também como meio de socializar o saber, isto é, meio de partilhar com outros o percurso de aprendizagem (Sousa, 2014b), meio de demonstrar aos outros o que se aprendeu.

2.2.2.2. ENTRAR NO MUNDO DA ESCRITA

A organização do espaço do jardim-de-infância é um fator estruturador das oportunidades de interação e de aprendizagens, entre elas de aprendizagem de língua e comunicação. Se, como referido, é fundamental desenvolver a oralidade e este desenvolvimento passa, em larga medida, pelo contacto com o escrito mediado pelos adultos (pais ou professores), a abordagem da escrita deve constituir outro dos eixos estruturadores da ação do educador.

Em termos de desenvolvimento de literacia, um ambiente em que o escrito está presente em livros, revistas, recados, textos das crianças, materiais disponíveis para escrever (mapas de presença, fichas de requisição de livros, listas de compras, etc.) é um ambiente que propicia a entrada da criança no universo da escrita. As crianças devem ter oportunidades para interagir com material escrito em práticas sociais reais, isto é, de escrever e de produzir textos (Teberosky, 2011), de lerem e de compreenderem textos escritos (Teberosky e Colomer, 2003, p. 83), tais como, livros, revistas, cartazes, listas, para se apropriarem da linguagem escrita. Os escritos devem ultrapassar a área da biblioteca e impregnar todo o espaço da sala: rotinas, conversa, espaços do jogo simbólico, etc....

O entendimento de que a criança é um ser ativo que aprende à medida que interage com os objetos de conhecimento (Piaget, 1949), leva à assunção de que "[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] e não o conteúdo a ser abordado" (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 29). Na visão piagetiana, a aquisição de conhecimentos baseia-se na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento.

Se Piaget enfatiza a capacidade de a criança aprender, Vigotsky postula a centralidade da interação social nos processos de aprendizagem. Desta perspetiva, decorre a importância dos contextos de aprendizagem em que as crianças vivem e que educadores e professores organizam e gerem de modo a que as crianças se desenvolvam, integrando novos conhecimentos. O contacto com o escrito e as interações orais das crianças guiadas pelo educador com vista ao conhecimento da escrita possibilitam a aprendizagem de conceitos fundamentais para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Sendo consensual que o currículo de leitura começa em casa com os pais, quando estes leem para as crianças (Mata, 2006; Rose, 2007), sabe-se também que as crianças armazenam uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca do modo escrito antes de iniciarem a escolaridade formal (Ferreiro e Teberosky, 1986; Siraj-Blatchford, 2004; Fernandes, 2004; Rose, 2007).

A facilidade ou a dificuldade com que as crianças aprendem a ler e a escrever parecem estar relacionadas com a oportunidade de aceder a conhecimentos e conceitos ligados à linguagem escrita e à linguagem oral (Silva, 2003, p. 16). Ou seja, o conhecimento que a criança possui do que é o escrito, como funciona, quais as suas finalidades, etc., e a consciencialização de algumas características da língua falada (por exemplo, o facto de ser composta por um conjunto de sons ou conjunto de sílabas ou palavras que se organizam na cadeia falada de forma linear, etc.) facilitam a entrada formal no ensino da escrita.

2.2.2.3. O CONCEITO DE LITERACIA EMERGENTE

Literacia emergente é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre linguagem escrita anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita e que é considerado determinante nessa aprendizagem. São três os domínios considerados essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita: desenvolvimento linguístico (incluindo o desenvolvimento da consciência fonológica), conhecimento do impresso e conhecimento estratégico (o que é preciso fazer para ler).

Note-se que o conceito de literacia emergente é recente. Durante muito tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita era encarada como uma tarefa exclusiva da escola. Em 1925 surge a primeira referência ao conceito de reading readiness, ou prontidão para a leitura (Garcia, 2008, p. 110), definida como o ponto em que a pessoa está pronta a aprender e o período durante o qual o sujeito passa de não leitor a leitor. Na questão da aprendizagem da leitura, há duas perspetivas que se sucedem no tempo: a aprendizagem seria fruto, fundamentalmente, de maturação ou, fundamentalmente, de educação.

Até meados do séc. XX, a aprendizagem da leitura era concebida como uma questão de maturação, i.e., a criança deveria ser ensinada apenas quando estivesse mentalmente madura para a tarefa de aprender a ler, o que aconteceria por volta dos 6 anos, 6 anos e meio. A longa discussão sobre aprendizagem da leitura oscilou entre a questão dos métodos e a questão da prontidão para a leitura (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 25).

Embora, no movimento de estudos da criança dos anos 1920-30, tenha havido interesse sobre comportamentos de escrita e de leitura das crianças antes da escolarização formal, só a partir dos anos 70 é que se começa a estudar em profundidade os conceitos das crianças acerca da leitura e da escrita (Goodman, 1990a). Segundo Cullinan (2000), Mary Clay, em 1966, introduziu o conceito de literacia emergente para veicular a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita surge muito cedo na vida das crianças e de que esta é um contínuo de aprendizagens e não uma questão de estádios.

O conceito de literacia emergente é introduzido para descrever os

comportamentos das crianças na sua interação com livros e com a escrita, quando ainda não sabem ler no sentido convencional. Ao interagir com materiais escritos, a criança vai estabelecendo hipóteses e construindo "teorias infantis" (Ferreiro e Teberosky, 1986) acerca dos sistemas de escrita, antes de chegar ao conhecimento do funcionamento do sistema alfabético. Nesta perspetiva, salienta-se a influência mútua dos comportamentos de leitura e de escrita, ao contrário do que, durante muito tempo, se tinha pensado, que primeiro se aprendia a ler e só depois se aprenderia a escrever.

O desenvolvimento de comportamentos de literacia começa muito cedo na infância, mesmo quando as atividades da criança não parecem relacionadas com literacia. Atividades como ler imagens ou fazer rabiscos permitem à criança ir construindo representações sobre o mundo da escrita. Com o apoio de pais, amas, educadores e a exposição a contextos ricos em escritos, as crianças progridem nas suas concepções sobre o escrito.

Em suma, após os anos 70, um enorme volume de investigação concluiu que:
(i) o desenvolvimento da literacia começa muito antes de a criança iniciar a instrução formal na escola primária;
(ii) o desenvolvimento da literacia é alimentado por interações sociais com adultos e por exposição a materiais de literacia;
(iii) ocorre num *continuum*, sendo as competências adquiridas de formas muito variadas e em idades diferentes;
(iv) as competências de leitura e escrita desenvolvem-se em simultâneo (e não em sequência) e estão relacionadas;
(v) os educadores podem ajudar, envolvendo as crianças em aprendizagens ativas e criando em sala de aula um contexto rico em escritos, isto é, um contexto que reflita a riqueza de estímulos escritos em que a criança está imersa fora da escola.

Na abordagem dos comportamentos emergentes de literacia, o que está em causa é o papel do aprendiz na aprendizagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança, de modo informal, desenvolve um conjunto de conhecimentos fundacionais para a aprendizagem formal do modo escrito. Na verdade, a ação da família e dos educadores é fundamental na emergência destes conhecimentos. A interação na família – quantidade de textos extensos, o uso de palavras não frequentes, atividades de leitura - proporciona desenvolvimento de conhecimentos e competências que

suportam as aprendizagens escolares (Tabors *et al.*, 2001).

O ambiente do jardim de infância, contudo, tem um papel ainda mais importante em termos de desenvolvimento e de aprendizagens fundamentais (Dickinson, 2001). Assim, um ambiente que forneça textos extensos, vocabulário rico e variado e com palavras não frequentes tem um impacto mais importante do que o ambiente familiar (*ibidem*).

O que no seio familiar é informal, na escola é pensado com intencionalidade pedagógica e torna-se ação deliberada do educador, assumido como meta de educação pela comunidade escolar. Assim, em jardim de infância deve criar-se um ambiente rico em escritos (Tealy e Sulzby, 1986; Ferreiro, 1997; Carles e Pastells, 2012): etiquetando as áreas da sala e disponibilizando livros e revistas para as crianças lerem; fornecendo materiais de escrita – quer na área da escrita, quer nos locais de jogo simbólico para que as crianças possam escrever listas de compras, recados, receitas de cozinha, receitas médicas, etc.; organizando rotinas que impliquem escrita e leitura: mapa do tempo, mapa das presenças, mapa das tarefas, distribuição de cartões com os nomes das crianças, etc.…
Pelo mesmo motivo e do mesmo modo, no primeiro ano de 1º CEB, é necessário dar continuidade e organizar a sala de forma a refletir um ambiente rico em escritos: escritos das crianças, escritos da vida da aula, escritos com função social (o circo que vem à cidade, horário da biblioteca municipal ou a recensão de um novo livro para crianças), escritos de autor. Todas estas experiências devem ser planificadas e organizadas, de modo a convidar a criança a participar em eventos de literacia autênticos que legitimem e deem significado às aprendizagens diárias e que façam progredir a criança para um patamar superior de convívio com a cultura letrada.

As crianças entram no mundo da cultura escrita "[…] through their daily and mundane experiences in their particular social, cultural, religious, economic, linguistic, and literate societies" (Goodman, 1990b, p. 115). No dia a dia, as crianças estão rodeadas de escritos, o que lhes possibilita possuir conhecimentos acerca do escrito como um objeto cultural. Conhecem as funções dos escritos, quem usa a escrita, sabem o que é ler e em que materiais a leitura pode ocorrer; sabem quem lê, onde e para quê as pessoas usam a leitura, reconhecem quem sabe e quem não sabe ler.

Sabem, também, o que é escrever, para que serve, quem escreve, com que fins, com que meios escrevem. E também sabem que a leitura e a escrita na

escola são diferentes das de outros contextos e, ainda, por vezes, pensam que só a escrita e leitura da escola são verdadeiras atividades de leitura e escrita e desvalorizam todos os eventos de literacia em que participam fora da escola (Goodman, 1990b, p. 116). O problema é que, muitas vezes, professores e educadores pensam o mesmo e organizam as salas como se a criança tivesse que começar a aprendizagem da cultura escrita a partir do zero. Nas nossas salas de aula, este é um problema mais sério no 1º ciclo, sobretudo no primeiro ano. Observam-se, com frequência, salas nuas, caderno, lápis, manual, exercícios intermináveis de grafismos e ausência de escrita, enquanto atividade semiótica, isto é, veículo de significados a partilhar.

Conhecer as funções comunicativas do escrito e as convenções gráficas e ortográficas é o primeiro passo decisivo em direção à leitura (Siraj-Blatchford, 2004). Professores e educadores precisam de estar atentos e de procurar conhecer e valorizar os conhecimentos das crianças sobre a escrita, para alicerçarem o ensino nesse conhecimento prévio, facilitador da aprendizagem. A partir dos conhecimentos prévios das crianças, deve alargar-se os conhecimentos sobre escrito e explicitamente ir sistematizando esses conhecimentos.

A investigação, consensualmente, apresenta como competências e contextos que proporcionam o desenvolvimento da literacia: desenvolvimento linguístico (sobretudo léxico e consciência fonológica), memória, conhecimento das letras do alfabeto, práticas de literacia na família, educação e estatuto socioeconómico dos pais (Pelletier e Lasenby, 2007), um ambiente rico em linguagem e em comportamentos literatos em jardim de infância (Dickinson, 2001), e na escola em geral. Desocultar o currículo de língua e trabalhar de forma explícita, sistemática e progressiva as questões da literacia é uma forma de promover condições de sucesso para todas as crianças, em especial para as crianças oriundas de contextos mais afastados da cultura letrada.

Nas línguas com escrita alfabética, a consciência das unidades constitutivas da língua (palavras, sílabas, fonemas) é fundamental na aprendizagem do modo escrito. Nesta relação entre a consciência fonológica e a leitura, Smith *et al.*, (1995) identificaram cinco áreas de evidências convergentes, a saber: i) o processamento fonológico explica muitas das diferenças entre os bons e os maus leitores; ii) a consciência fonológica é uma construção unitária multidimensional; iii) a consciência fonológica é causal e reciprocamente influenciada pela aquisição da leitura; iv) a consciência fonológica é uma

capacidade necessária, embora insuficiente para a aquisição precoce da leitura; v) a consciência fonológica pode ser ensinada e aprendida, tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento e as características instrucionais próprias de cada nível. Os autores concluem que a consciência fonológica pode ser desenvolvida antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita e que esse desenvolvimento promove essa aprendizagem.

A consciência linguística, neste caso, em particular, a consciência fonológica, possibilita à criança reconhecer características essenciais do sistema linguístico que, inicialmente, são fundamentais na aprendizagem da escrita (a consciência da natureza segmental da língua e da organização dos sons). Se, numa primeira fase de aprendizagem, é importante que a criança reflita sobre o oral, a pouco e pouco vai construindo o conhecimento que a leva a pensar a escrita como um sistema diferente do da fala. As práticas de leitura e de escrita em jardim de infância ajudam a que a criança comece a encontrar regularidades e invariabilidade na correspondência sons/ grafemas. É a partir da regularidade que se vai estabelecendo a correspondência fonema/ grafema e que a parte do registo se começa a sistematizar.

2.2.2.4. OS PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À ESCRITA

A familiaridade com a escrita permite à criança descobrir que os sinais gráficos são convertidos em língua e que o que é dito pode ser registado para ser recuperado mais tarde, levando as crianças a perceber o jogo do oral e do escrito. Por exemplo, as leituras repetidas do mesmo texto possibilitam a descoberta da permanência dos sinais gráficos e a sua relação unívoca com a fala.

Ferreiro (1990, pp.15-22) sintetiza a competência de literacia das crianças, no que diz respeito à produção escrita, organizando-a em 3 níveis de desenvolvimento: no primeiro nível, a criança busca diferenciar dois modos básicos de representação gráfica: o desenho e a escrita. No segundo nível, a criança constrói progressivamente modos de diferenciação entre segmentos de escrita, criando, para representar diferentes palavras, diversos modos de diferenciação gráfica. O terceiro nível de desenvolvimento corresponde à fonetização, isto é, a criança passa a dar atenção à materialidade da palavra.

As crianças cujas línguas têm escrita alfabética, como o português e o castelhano, por exemplo, constroem três hipóteses durante este período que caracterizam este nível: hipótese silábica, silábica-alfabética e alfabética (*ibidem*, p. 20). As três hipóteses, estabelecidas por Ferreiro, estão bem documentadas em português (Martins, 1996; Martins e Niza, 1998; Freitas e Santos, 2001). Na hipótese silábica, as crianças escrevem uma letra para representarem uma sílaba. Neste nível as crianças resolveram um problema importante: a relação entre o todo – um segmento de escrita – e as partes, as letras, fazendo corresponder letras às sílabas ordenadas da palavra. Na hipótese silábico-alfabética ou na silábica com fonetização, a criança faz corresponder a cada sílaba uma letra, podendo mesmo descer ao nível do fonema. Quando a criança atinge a hipótese alfabética, percebeu o princípio alfabético e, ainda que desconheça muitas das peculiaridades do sistema ortográfico, compreendeu que a semelhança de sons implica semelhança de letras, enquanto a diferença nos sons implica diferença de letras.

Constata-se, portanto, que a trajetória do desenvolvimento do princípio alfabético é longa, precisa de ser trabalhada durante o pré-escolar, mas também durante o 1º CEB, dado que as regras ortográficas apresentam

muitas inconsistências. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças vão desenvolvendo conceptualizações que precisam reformular à medida que evolui o seu conhecimento.

No dizer de Vigotsky (1996, p.85), "A escrita também exige uma ação analítica da parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes". Desenvolver estas competências é, de facto, apenas uma componente do que é saber escrever; pois, além da transcrição e do registo no papel, há toda uma dimensão de arquitetura ideacional que é preciso desenvolver.

Já no que diz respeito à leitura, Ehri (1995), *apud* Carles e Pastells (2012, p. 323) propõe as seguintes etapas de aprendizagem: (i) fase pré-alfabética, na qual a criança usa índices visuais para reconhecer algumas letras (por exemplo, a criança reconhece a parte de cima da letra *b* em *balão*); (ii) a fase alfabética parcial, em que a criança reconhece, nesta ordem, os inícios, os finais e as partes mediais das palavras; (iii) a fase alfabética plena, em que se faz, de forma quase completa, a correspondência entre fonemas e grafemas; e (iv) a fase alfabética consolidada, em que se reconhecem as palavras rápida e automaticamente.

Para Costa e Sousa (2010), a sala de aula precisa de ter em conta os contextos ricos em escritos em que as crianças estão imersas no seu dia a dia. Além de um ambiente rico em escritos e em textos, é necessário que os professores conheçam tanto os percursos de aprendizagem, como os conteúdos de cada sub-processo do processo de literacia, de forma a ajudarem a criança a progredir em direção a uma literacia convencional.

Na verdade, quando as crianças se dedicam a atividades significativas de leitura e escrita que ocorrem em casa e no jardim de infância, compreendem o que é e para que serve a escrita. O processo de literacia compreende vários componentes quer ligados às questões da formação do projeto pessoal de leitor, quer às questões do conhecimento das convenções notacionais, quer, ainda, às questões relacionadas com a construção/ reconstrução da significação.

Não obstante a importância do contacto com ambientes letrados, saliente-se o papel do adulto na orientação para a descoberta do mundo da

escrita. Segundo Snow (1996), a conversa entre o adulto e a criança é mais determinante em aprendizagens futuras do que a interação da criança com o universo do escrito. Cadima *et al.* (2011) defendem também o papel da interação adulto criança na aprendizagem, afirmam mesmo que "[...] o tipo de interações que ocorre entre o professor e a criança constitui um dos principais mecanismos instigadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças" (*ibidem*, p. 26).

Se o escrito é o suporte, o artefacto cultural, a significação é a alma do texto. Não basta, por isso, ter acesso a escritos; é necessário "fazer falar" o escrito e compreendê-lo. No acesso à "alma do texto" o papel mediador do adulto é imprescindível. É a dimensão dos significados que, muitas vezes, está ausente da sala de 1º CEB, pois apresentam-se as letras, os fonemas ou as palavras, mas sem um contexto/texto em que estes ganhem sentidos.

Não significa isto que as palavras, os fonemas e as grafemas não devam ser ensinados, o modo como são ensinados podem, contudo, afastar as crianças da escrita: ao não reconhecerem a "alma do texto" são afastadas do papel de leitor e (re)criado de textos. Segundo Carles e Pastells (2012, p. 331), domina no ensino da escrita (linguística e matemática) uma visão instrumental, faltando uma perspetiva epistémica que tenha em conta a função semiológica e uma função sociocultural para enfatizar a relação entre os signos e os contextos.

Além do ensino da parte notacional integrada em contextos de significação, é necessário ensinar a compreender os sentidos dos textos. Assim, é preciso entender que as crianças precisam de um mediador entre a sua competência linguística e a língua dos textos. Essa mediação faz-se aquando da leitura interativa (Canut e Vertalier, 2011), centrando a atenção na zona de desenvolvimento potencial ou em atividades em que o centro é a linguagem dos livros e o professor/educador/ cuidador ajuda a compreender conteúdos e, igualmente, expressões ao seu serviço.

Uma criança imersa em ambientes ricos em escrita, em que os adultos leem para a criança e interagem à volta dos textos, rapidamente compreende a funcionalidade da escrita e os vários géneros textuais; compreende que há textos para informar e fazer agir e textos para recrear. Mas também se apropria da linguagem dos textos e, segundo Teberosky (1993), torna-se letrado ainda antes de alfabetizado.

Do que ficou dito, encara-se a linguagem como meio de representação,

ação, interação e semiose. A construção de significação nos diferentes domínios, assumida com intencionalidade pedagógica, permite fazer a ponte entre oral e escrito. A continuidade da concepção da linguagem como um modo de ação social e uma prática social semiótica (Hasan, 1996, p. 388) levaria a um ensino do modo escrito centrado na construção de significação e não a um ensino focalizado no nível dos aspetos notacionais, isto é, do registo, da correspondência fonema grafema, dos grafismos, da gestualidade, omitindo a significação.

Normalmente, ao focalizar o escrito e a sua aprendizagem, perspetivam--se duas dimensões: a escrita enquanto tecnologia de registo e a escrita enquanto realidade semiótica. A primeira diz respeito ao saber decifrar e ao saber registar os sinais gráficos, técnicas necessárias para escrever e ler – a parte designada por Karmiloff-Smith (1992) e Ravid e Tolchinsky (2002) como notacional -, a segunda diz respeito à construção/ reconstrução da significação dos escritos. Esta supõe a primeira a qual pode não ser suficiente para aceder à segunda.

De facto, pode saber-se decifrar sem compreender o que se lê e pode saber-se escrever, sem se saber compor um texto. Ou seja, há saberes que é necessário explicitar e sistematizar que vão além da notação (transcrição, caligrafia, ortografia, decifração), do cultural (as funções da escrita) e do linguístico. Segundo Chauveau (2001), há, ainda, uma outra dimensão que precisa de ser ensinada: a dimensão estratégica, isto é, o conhecimento do que fazer para ler e do que fazer para compor um texto. Esta dimensão precisa ser ensinada nas duas vertentes (leitura e escrita), pois esta dimensão é, eventualmente, aquela em que a leitura e a escrita mais se afastam: dado que ler é privatizar o sentido, transformando um input visual numa representação de mundo, e escrever é tornar público o privado, transformando uma representação mental num conjunto de sinais gráficos.

2.2.2.5. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS

Partilhar livros e histórias é uma parte importante das práticas de literacia dos anos iniciais de escolarização. O contacto com histórias proporciona:

a) ao nível do desenvolvimento pessoal - ao ouvir contar/ler histórias a criança integra as vivências das personagens, o que lhe permite identificar-se com elas e experimentar sentimentos e emoções, dando sentido a experiências pessoais;

b) ao nível do desenvolvimento linguístico – além do comprometimento com os mundos ficcionais dos textos, a criança apercebe-se de que a linguagem é simultaneamente constitutiva da realidade, criando enquanto descreve. A experiência das histórias possibilita à criança alargar o vocabulário, usar criativamente a linguagem e incorporar textos para criar textos (cf. esta função dos textos com os conceitos de transtextualidade e de intertextualidade Genette (1982));

c) ao nível do desenvolvimento conceptual – nas histórias, a criança contacta com novas ideias, novos conceitos, cultura, tradição e valores; com as histórias, a criança aprende a explorar, a criar, a planear mundos possíveis;

d) ao nível do desenvolvimento corporal e artístico – a criança utiliza o corpo e objetos como formas simbólicas; utiliza a voz em diversos registos, de modo a criar diferentes personagens (Vasconcelos *et al.*, 2011).

e) ao nível do desenvolvimento textual - a partilha de histórias e o reconto possibilitam que a criança vá desenvolvendo a sua competência textual e um registo de linguagem mais próximo do da escola. Ao ouvir contar e ao recontar, a criança apropria-se de fórmulas de abertura e fechamento, de linguagem formulaica, de formas e de expressões da cultura letrada (Sousa *et al.*, 2013).

Esta possibilidade de, pela audição e pela recriação (reconto) dos textos, as crianças se apropriarem de estruturas textuais e de formas linguísticas é fundamental no desenvolvimento linguístico textual das crianças e para a sua aproximação à cultura letrada. Consequentemente, as histórias são apontadas como tendo uma grande importância na construção de

competências de literacia das crianças (McCabe e Peterson, 1991; Peterson *et al.*, 1999; Bamberg, 2002). Quando a criança ouve ler, ou quando lê conjuntamente com um adulto, familiariza-se com as convenções da escrita e com índices textuais (Sousa, 1995; Teberosky e Colomer, 2003; Sepúlveda e Teberosky, 2011).

A investigação sobre aprendizagem de leitura e escrita indica que, nas práticas educativas cujo centro são livros, têm lugar numerosas oportunidades para que as crianças aprendam sobre a língua e os textos (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001; Pinto, 2010; Horta, 2011; Parracho, 2012; Sousa et al., 2013; Sousa e Lourenço, 2014). Na perspetiva do desenvolvimento da linguagem (Teale e Sulzby, 1986; Bus et al., 1995) e do estudo da eficácia das práticas de ensino baseadas na leitura de textos literários (Morrow, 1992, 1997; Morrow e Gambrell, 2000; Pressley, 2001), acumulam-se evidências sobre a relação entre a leitura partilhada destes e o aumento de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática, do conhecimento sobre a estrutura e fórmulas da linguagem próprias da narrativa e aprendizagem da produção de textos, entre outros.

O contacto com o texto literário, além dos conhecimentos sobre escrita, propicia conhecimentos particulares sobre língua. A literariedade, característica apontada desde sempre aos textos literários, coloca a linguagem em primeiro plano (foregrounding, na tradição anglo-saxónica), favorecendo o envolvimento do leitor com a linguagem (Mial e Kuiken , 1994a, 1994b; van Peer, 2007; Fialho, 2007; Pinto, 2010; Parracho, 2012). Desenvolvendo o conceito de Rosenblatt (1994, p.16) de transaction para definir o ato de ler, Miall e Kuiken, (2002, p.223), defendem que a leitura modifica o leitor[19].

Dada a importância da leitura no desenvolvimento das crianças (ver, entre outros, Sousa, 2014a, Magalhães, 2008), a escolha de livros deve ser uma preocupação de educadores. Por isso, na sala de aula, a área dos livros deve

contar com livros de qualidade que se vão renovando durante o ano. Os livros devem estar disponíveis para que as crianças voltem a eles e os leiam sempre que desejem. Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 145), "Prover

19 Para os autores: "(..) aesthetic and narrative feelings interact to produce metaphors of personal identification that modify self-understanding. We also argue that the concept of catharsis (the conflict of tragic feelings identified by Aristotle) identifies one particular form of a more general pattern in which aesthetic and narrative feelings evoked during reading interact to modify the reader."

o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler". A área dos livros é um fator a ter em conta no desenvolvimento do que Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) designam "projeto pessoal de leitor" de cada criança. E como leitura e escrita são as duas faces da mesma moeda, diríamos que, sob orientação do educador, a área de livros é importante no percurso pessoal de escritor de cada criança.

3. LEITURA

Aprender a ler implica comportamentos que vão além do juntar letras, transformando-as em sons. Aprender a ler é aprender a encontrar-se no mundo da escrita. Um mundo marcado por sinais gráficos e por uma enorme variação no uso desses sinais: escritos utilitários, escritos em suportes variados (papel, *écran* do computador, do telemóvel, do *ipad*), escritos em folhetos, etc.; escritos da cultura dita letrada: escritos longos, complexos, mais reflexivos ou mais poéticos, etc..

Aprender a ler revela-se, portanto, um percurso complexo, longo e que exige esforço. Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau (1996), aprender a ler supõe, também, adquirir práticas de leitura em diferentes âmbitos: (i) a leitura utilitária – ler para agir, para se desenvencilhar no dia a dia; (ii) a leitura intelectual – ler para saber, para aprender, compreender e instruir-se; (iii) a leitura patrimonial – ler para descobrir e apoderar-se do património cultural (artes, ciências, letras).

3.1. A LEITURA E OS MODELOS EXPLICATIVOS

Os numerosos estudos, livros e artigos de divulgação sobre leitura atestam a importância que este domínio vem ganhando em educação. A partir dos anos sessenta e setenta, o interesse pela leitura aumenta. A investigação aponta a relação entre capacidades de leitura e sucesso escolar (Chall e Jacobs, 1996). O impacto das competências de leitura é reconhecido na vida académica, mas, também, em outras áreas da vida do indivíduo[20], podendo ler-se no relatório de 2010a da OCDE sobre o PISA 2009 "[...] success in reading provides the foundation for achievement in other subject areas and for full participation in adult life" (*ibidem*, p.18).

Encarada como uma atividade complexa, a própria leitura convoca e promove complexidade, segundo Wolf (2008, pp. 4-5), "There are few more powerfull mirrors of the human brain's astonishing ability to rearrange itself to learn a new intellectual function than the act of reading. Underlying the brain's ability to learn reading lies its protean capacity to make new connections among structures and circuits originally devoted to other more basic brain processes that have enjoyed a longer existence in human evolution, such as vision and spoken language. We now know that groups of neurons create new connections and pathways among themselves every time we acquire a new skill".

Aprender a ler é aprender a congregar duas atividades muito diferentes: uma que leva a identificar as palavras escritas (transformando sinais visuais em sinais sonoros) e outra que leva a compreender a significação do texto. Enquanto a primeira é específica da leitura (de facto, o modo de receção do oral é auditivo, enquanto na escrita é visual), a segunda não é muito diferente da compreensão do oral, ainda que as condições de comunicação no texto escrito sejam diferentes (ausência do interlocutor, permanência do texto) e a escrita apresente especificidades sintáticas, de léxico ou textuais (Halliday, 1996). As duas atividades são quase simultâneas para um leitor fluente; ao automatizar a primeira, libertam-se todos os recursos cognitivos para a segunda, que, deste modo, pode beneficiar de uma atenção redobrada. Mas, no aprendiz de leitor, a identificação de palavras

20 Viana (1949, p. 80) postula "Saber ler constitui uma necessidade imperiosa; ler bem é uma condição de triunfo na vida.".

é pouco eficaz e muito lenta, o que faz com que a memória não conserve todas as palavras até que seja decifrado todo o enunciado.

Só quando o reconhecimento de palavras se torna eficaz, é que o aprendiz de leitor ganha alguma autonomia na leitura. Os dois aspetos – decifração e compreensão - precisam de ser ensinados: desde o nível do fonema, à correspondência com o grafema, até ao nível do texto, há todo um caminho a percorrer, buscando nos nossos conhecimentos e experiências modos de fazer a decodificação e hipóteses de compreensão "corretas". Mesmo leitores fluentes, quando confrontados com textos de domínios diferentes dos que conhecem, lutam para encontrar os sentidos certos para as palavras e para construir uma significação adequada para o texto.

A leitura acontece quando, ao olhar um texto, se atribui significado ao escrito. Mas o que faz com que se compreenda um texto? As palavras do texto ou o que o leitor traz para o texto? A resposta mais consensual conjuga os dois elementos: a significação é reconstruída quando o leitor interage com o texto, (re)conhecendo o contexto.

O interesse pela compreensão na leitura pode ser identificado no início do século passado, altura em que dominava a psicologia da Gestalt, que enfatizava os processos mentais holísticos. A investigação sobre compreensão na leitura focava os processos mentais holísticos, tais como a perceção do impresso e a influência de ferramentas conceptuais, ou do conhecimento prévio.

Dos anos 20 aos 70, dominou a perspetiva behaviorista (Anthony *et al.*, 1993). O behaviorismo enfatizava o estudo de comportamentos observáveis e, em leitura, só os aspetos observáveis se tornaram objeto de estudo. Assim, a investigação em leitura começou a orientar-se para o *produto*, sendo valorizados a correção, a fluência e testes de capacidade de leitura. A compreensão era entendida como um derivado da decifração. A partir do momento em que os alunos decifravam e conseguiam "ouvir o que eles próprios diziam", compreenderiam o que liam (Anthony *et al.*, 1993, p. 283). À abordagem beaviorista sucede a perspetiva cognitivista que entende a leitura como uma atividade cognitiva de resolução de problemas. No início dos anos 80, ganham terreno novas concepções de leitura. Esta começa a ser entendida como um processo mais cognitivo do que visual, como um processo ativo e interativo, um processo de construção de significação e de comunicação (Giasson, 2007, p. 6).

Apresentam-se os 3 modelos mais populares que explicam como é que se lê:

a) No **modelo descendente**, defende-se que o leitor traz conhecimentos prévios e experiências para o seu encontro com o texto, os quais servem de enquadramento à reconstrução de significação. Primeiro, o leitor olha para uma passagem do texto e, a partir do seu conhecimento prévio e experiência sobre o assunto e depois de ler o título e subtítulos e informação contextual, coloca hipóteses sobre o que trata o texto. O leitor vai continuar a ler, procurando confirmação da leitura no seu conhecimento prévio sobre o que está a ler. Dito de outro modo, o leitor coteja os sentidos do texto com o conhecimento e experiências que já possui e, deste modo, tem acesso aos sentidos do texto.

b) No **modelo ascendente**, o leitor lê as palavras e as frases e olha para a organização do texto, sem relacionar com experiências ou conhecimentos prévios, de modo a construir a significação a partir do que está escrito. A construção do significado depende do conhecimento do vocabulário e da sintaxe. O leitor, quando lê, extrai as proposições do texto, analisando as frases em constituintes e reconstruindo as proposições a partir dos constituintes. Deste modo, a compreensão depende das proposições extraídas que servem de base ao que se compreende e relembra. Sintetizando, enquanto no primeiro modelo se parte da significação para o texto; no segundo, o leitor parte do texto para a significação (com enfoque na palavra e na frase).

c) No **modelo interativo**, defende-se que, quando se lê, ocorrem processos ascendentes e descendentes. Assim, quando o leitor lê, coloca hipóteses ou faz predições, lê palavras que têm a ver com as suas predições, continua a antecipar e a ler palavras até que o texto lhe coloque problemas. Pode ignorar e acumular os problemas até que haja uma quebra na compreensão. Havendo quebra na compreensão, o leitor estabelece novas hipóteses e retoma o ciclo de antecipação e de leitura de palavras.

Gough (1972) e Lafarge e Samuels (1974), (*apud* Anthony *et al.*, 1993), propuseram **modelos ascendentes**. Neste tipo de modelo, como referido, a informação do texto "circula no modo ascendente: dos níveis mais baixos para os níveis mais altos (Costa, 1992, p. 91). Vai-se da memória visual – registo sensorial da fixação do impresso, para a memória auditiva – das letras passa-se ao reconhecimento de palavras e à sua transformação em informação fonológica e à construção da representação acústica em

palavras, dando-se em seguida o acesso ao significado da palavra através da memória semântica. Quando houver material lexical suficiente, ocorre uma interpretação sintática e semântica que origina a compreensão. Esta deriva, segundo este modelo, do texto, sem recurso ao contexto como meio facilitador da interpretação.

Goodman (1976) e Smith (1978) desenvolveram **modelos descendentes** de leitura (Anthony *et al.*, 1993). Nestes modelos, enfatiza-se a influência de hipóteses desenvolvidas internamente acerca da significação possível de um segmento textual (Anthony *et al.*, 1993, p. 284). Os modelos descendentes "[...] defendem que o tratamento da informação durante a leitura depende crucialmente do conhecimento prévio do leitor, organizado em esquemas conceptuais ativados pelo conteúdo significativo do texto e que facilitam o reconhecimento, integração e compreensão da informação nova" (Costa, 1992, p. 93). Segundo Anthony *et al.*, (1993), Goodman, 1976, enfatiza o princípio da adivinhação no processo da leitura. Ler é antecipar sentidos, sendo os leitores guiados por uma representação global do conteúdo do texto. O leitor apoia-se em comportamentos de antecipação, guiados por dados contextuais e por estratégias descendentes, trata o material de leitura dos níveis mais elevados até ao nível mais baixo (por exemplo, reconhecimento de palavras).

De acordo com Anthony *et al.* (1993), outros investigadores, por exemplo, Rumelhart (1977), Stanovich (1980), construíram modelos interativos. Estes modelos possibilitam que o fluxo de informação alterne entre tratamento ascendente e descendente, dependendo das características do texto, do contexto e do leitor. Como o processamento de informação trata fontes diversas em simultâneo e em modo interativo, as hipóteses sobre o que se lê podem ser geradas a um nível mais elevado ou mais baixo.

Em síntese, são três os principais modelos criados, dentro da perspetiva cognitivista, para descreverem a relação entre o leitor e o texto: modelos ascendentes e modelos descendentes, em que o leitor progride através de etapas fixas, e modelos interativos, em que o leitor processa, em simultâneo, informação diversa (ortográfica, lexical, sintática e semântica).

3.1.1. O MODELO INTERATIVO

No paradigma dominante, atualmente, a leitura é perspetivada como um processo interativo. O leitor reconstrói o sentido do texto a partir dos seus conhecimentos e dos conhecimentos do contexto. A compreensão varia consoante o grau de imbricação das três variáveis: quanto maior o grau de imbricação, melhor será a compreensão (Giasson, 2007). São três os principais fatores que influenciam os processos de compreensão: (i) as características do sujeito leitor; (ii) as características do texto e (iii) as características do contexto social em que a aprendizagem da leitura ocorre (Anthony *et al*., 1993; Snow, 2002; Giasson, 2000, 2007;).

As características do leitor envolvem componentes como: (i) conhecimentos prévios; (ii) conhecimento metacognitivo; (iii) capacidades socioculturais; (iv) conhecimento de vocabulário; (v) motivação; (vi) género e (vii) nível de desenvolvimento (Anthony *et al*., p. 285). É consensual que o leitor traz para a leitura cognição, afeto e experiências.

Os conhecimentos do leitor desempenham um papel crucial na compreensão: (i) conhecimento (implícito e explícito) sobre a língua nos diversos níveis (fonológico, sintático, semântico, pragmático); (ii) conhecimento sobre o mundo; (iii) experiências de vida, (iv) experiências de leitura, (v) esquemas. Para compreender o texto, o leitor precisa estabelecer pontes entre o texto e os seus conhecimentos. De acordo com Giasson (2007, p. 13), a quantidade e a qualidade dos conhecimentos que o leitor possui influenciam a compreensão do texto, tal como a quantidade de informações que o leitor adquire a partir do texto é determinada pelos conhecimentos que possui sobre o tema do texto: os leitores que conhecem *tudo* ou que não conhecem *nada* sobre o assunto do texto não retiram informações do texto.

Se o leitor é central na construção de significação a partir do texto, este é o segundo polo dessa relação[21]. As características do texto incluem tópicos como: (i) tipos de texto; (ii) nível do texto (básico ou para leitores competentes); (iii) organização do texto; e (iv) atenção ao leitor (Anthony *et al*., 1993, pp. 291-292).

21 Rosenblatt (1994, pp. 20-21) defende que a leitura deve ser encarada como "[...] an active process lived through during the relationship between a reader and a text".

Quando se comparam os modelos, verifica-se que a questão fraturante entre modelos descendentes e ascendentes reside no entendimento do locus da significação: na mente do leitor, que à luz dos seus saberes e experiências interpreta as palavras do autor; ou no texto, sendo, neste caso, a tarefa do leitor aceder à significação através da "decodificação" do material impresso. O papel do contexto em que leitor e texto coexistem tem recebido mais atenção nos últimos tempos.

Um dos modos que explica a forma como o contexto cultural influencia a compreensão de textos tem a ver com a relação entre conhecimento cultural suposto pelo texto e o meio de origem do leitor. Destacam-se, de entre esses conhecimentos, a competência sociolinguística (saber quem fala, quando, para quem e como fala) e o conhecimento das normas culturais. Alguns dos problemas que se colocam no acesso à significação relacionam-se com o facto de, frequentemente, a aula e o meio da criança serem regulados por normas que são culturalmente incongruentes. Essa incongruência entre mundos (o plasmado no texto e o do leitor) é fonte de dificuldades no acesso à significação do texto.

3.2. APRENDER A LER

A questão da aprendizagem da leitura é antiga e tem ocupado muitos autores. Se hoje em dia a peleja é entre defensores dos métodos fónicos e dos métodos globais, durante séculos, o ensino partia da letra, passando em seguida pelo ensino exaustivo das sílabas, e só depois se liam palavras e frases. Quintiliano defendia este percurso: primeiro as crianças devem aprender as letras (forma e nome, em simultâneo[22]) ; de seguida, devem ser ensinadas as sílabas todas, não se devendo "[...] adiar a aprendizagem das mais difíceis para que em seguida se incorporem na altura de escrever nomes" (*ibidem*, p. 40). O ensino das sílabas, para o autor, deve ser demorado e não se deve apressar a leitura: o aluno deve saber sem vacilar todas as sílabas. Assim, quando o aluno perceber "[...] sem tropeçar nem vacilar na relação entre as letras, [...] vai começar a formar palavras, e com elas frases" (*ibidem*, p. 40). Este método, que parte do ensino do alfabeto, é designado método alfabético.

Dadas as dificuldades registadas na aprendizagem da leitura e observando que as palavras são compostas pelos sons das letras e não pelo seu nome, são propostas as formas de ensinar que partem do som das letras, para em seguida ensinar as sílabas e só depois palavras e frases. Estes são chamados métodos fónicos (partem do fonema para o grafema): primeiro ensinavam-se as vogais e depois as consoantes. Segundo Paula (2011), a primeira proposta deste método surge na Alemanha no séc. XVI e vão surgindo variações deste método para despertar o interesse das crianças.

Como variante dos métodos fónicos, surgiram os métodos silábicos, cujo foco de ensino é a sílaba (Paula, 2011, p. 24). Historicamente, regista-se uma evolução lenta do ensino da letra ao ensino do som e, finalmente, ao ensino da sílaba. Observa-se que o ensino da leitura parte do conhecimento e treino das unidades mínimas. Estes são os chamados métodos sintéticos: partem das unidades simples – ensino das letras, sons, sílabas – para as unidades complexas – palavra, frase, texto.

Numa lógica diferente, Comenius (1655) propõe ensinar a ler a partir da palavra, associada à representação gráfica do seu significado, para que

22 "[...] é preferível que as crianças aprendam ao mesmo tempo o aspeto e o nome [das letras do alfabeto]" Quintiliano (livro I, Capítulo I, p.38).

a leitura fosse desde o início ligada à compreensão[23]. Parte-se de uma unidade – a palavra – para a análise dos seus constituintes. O pressuposto é que se deve partir de unidades com significação, partindo, assim, do global para as suas partes[24]. Historicamente, a evolução dos métodos analíticos tem como base o ensino da palavra. Mais tarde toma-se como ponto de partida do ensino a frase e, só depois, surge a proposta de começar o ensino com pequenos textos. Decroly valoriza a linguagem da criança e vai partir desta para formar frases que serão lidas e analisadas.

Em Portugal, a cartilha (cartinha) de João de Barros (1539) apresenta o alfabeto com imagens para cada letra do alfabeto[25]. De facto, a cartinha é o primeiro livro de uma obra mais vasta que integra uma gramática e textos de leitura. Conquanto tenha havido outras cartilhas antes da de João de Barros, Buescu (1969) considera esta "[...] a primeira obra "infantil" escrita em português" (*ibidem*, p. 13).

O século XIX foi fértil na concepção de propostas para ensinar a ler. As mais célebres terão sido as de António Feliciano de Castilho e de João de Deus. Célebres ficaram, também, as disputas entre defensores de um e de outro método.

No século XX, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 25), a discussão sobre aprendizagem da leitura oscilou entre a questão dos métodos e a questão da prontidão para a leitura. Como referido, aborda-se o ensino da leitura e da escrita de forma dicotómica: ou se ensina a ler, partindo de unidades menores do que a palavra (métodos sintéticos), ou da palavra ou unidades maiores do que a palavra (método analíticos) (*ibidem*, p. 18).

Na primeira abordagem, ao ensinar a correspondência entre o oral e o escrito, partiu-se, numa primeira fase, da letra e, numa segunda fase, do fonema. Aprender a ler é, inicialmente, uma questão mecânica: é aprender a decifrar, decodificando o escrito em som (*ibidem*, p. 19). Os defensores do método analítico reagem contra a ideia mecanicista da leitura e postulam que, no espírito da criança, a visão de conjunto precede a análise e, por isso, a leitura é um ato "global" e "ideovisual" (*ibidem*, p. 20). Segundo

---

23 A edição inglesa da obra de Comenius Orbis Sensualium Pictus (1659) pode ser consultada em http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm

24 Comenius é considerado pioneiro nas propostas analíticas, mas, dado a proposta contemplar a análise da palavra em unidades e subsequentemente a síntese a partir dos elementos analisados, pode, igualmente, considerar-se a sua proposta analítico-sintética.

25 A primeira edição da cartilha pode ser consultada através de http://www.bn.br/site/pages/bibliotecaDigital/bibsemfronteiras/tesouros/oraras/orara04.html

as autoras, o desacordo entre os defensores dos dois métodos refere-se ao tipo de estratégia percetiva em causa em cada um deles: auditiva para os primeiros, visual para os segundos. A representante mais destacada dos primeiros é Montessori e dos segundos são Decroly (método global) e Freinet (método natural) (Fons, 2006).

A partir dos anos setenta, uma nova abordagem emerge da confluência de diversas áreas de estudo e encara a aprendizagem da leitura e da escrita não como atividades independentes, mas como um domínio em cujo ensino se integram todos os seus componentes. Atualmente, a leitura é vista como uma atividade complexa que convoca muitas habilidades além das percetivas. De acordo com Fons (2006, p. 26), a leitura e a escrita passam a ser concebidas como atividades socioculturais complexas que exigem o domínio de processos cognitivos.

A fratura com as concepções subjacentes aos métodos relaciona-se com as concepções do sujeito aprendente e da aprendizagem. Atendendo às novas perspetivas de aprendizagem, as abordagens ao processo de ensinar a ler e a escrever não podem ser homogéneas. Em sala de aula, o professor observa as competências dos alunos, analisa os seus conhecimentos prévios e, a partir destes, constrói percursos de ensino sistemáticos. Segundo Wyatt-Smith e Gunn, (2007, p. 7), "The challenge for the expert literacy teacher is not simply about choice of one approach over the other in all pedagogical contexts. Instead, it is to design literacy learning opportunities that deliberately draw on elements of each approach, separately and in combination, taking account of needs of individual students".

Segundo Sim-Sim (2001), "a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina". Aprender a ler (e a escrever) não é um processo homogéneo do início até a uma leitura madura e competente; pelo contrário, é um processo qualitativamente diferente à medida que o leitor se torna mais capaz e proficiente.

Como tal, depois da fase inicial de aprendizagem, há um longo caminho a percorrer para se atingir níveis elevados de proficiência. Chall (1996) identifica seis fases do desenvolvimento da leitura. A primeira fase - fase 0 - é a fase da pré-leitura, durante a qual a criança desenvolve

comportamentos emergentes de leitor[26]. As fases 1 e 2 caracterizam-se pelo "aprender a ler", isto é, a criança é capaz de ler textos simples e familiares e adquire o princípio alfabético. A criança é capaz de decodificar palavras que não identifica automaticamente e torna-se fluente, especialmente quando lê textos que utilizam palavras que fazem parte da sua experiência e capacidade (1º ao 3º ano). As fases 3 a 5 caracterizam-se pelo "ler para aprender", isto é, quando os textos se tornam mais variados, complexos e desafiantes tanto linguística como cognitivamente. A partir do estádio 3 (corresponderia no sistema de ensino português ao período entre os 4º e 8 ano de escolaridade), as crianças usam a leitura como uma ferramenta para aprender, começando os textos a conter novas palavras e ideias, distanciando-se do registo quotidiano da própria criança e do seu conhecimento do mundo. Na fase 3 da aprendizagem da leitura, ganham importância estratégias que visem o conhecimento do léxico, a mobilização de conhecimentos prévios (nomeadamente conhecimento de tipos de texto) e estratégias metacognitivas que facilitem o processamento da informação.

As fases 4 e 5 caracterizam-se pela capacidade do leitor compreender múltiplos pontos de vista e construir conhecimento altamente abstrato. Na última fase – fase 6 - o leitor é capaz de sintetizar criticamente o trabalho de outros e construir conhecimento a partir daí.

Como a competência inicial de leitura se desenvolve ao longo do pré-escolar e primária, Giasson (2007, p. 31 e ss) propõe, para a evolução do jovem leitor, um percurso que vai da emergência da leitura à leitura de textos variados, com as seguintes etapas de evolução:

(i) o **leitor em emergência** - compreende as funções do escrito, gosta de ouvir ler, reconhece palavras presentes no meio, mas ainda não compreende o princípio alfabético;

(ii) o **aprendiz de leitor** - a criança descobre o princípio alfabético, o que

26 Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), podem distinguir-se três fases neste processo de apropriação pela criança das finalidades e usos da leitura. A primeira - a fase pragmática - em que a criança é um consumidor feliz que gosta que lhe leiam histórias, gosta de ver e comentar um livro com um adulto que lê para ela. A segunda –fase compreensiva – em que a criança se torna um observador curioso de quem lê e de quem escreve. Interessando-se pelas práticas de escrita, coloca questões do tipo: "O que estás a fazer?", "O que estás a ler?", "O que está aqui escrito?" Na terceira fase – fase projetiva – a criança constrói um projeto pessoal de leitor: a criança projeta-se no futuro e no saber - "Poderei ler histórias ao meu irmão...", "Posso aprender...". De acordo com os autores, a entrada nesta fase é prenúncio de sucesso da aprendizagem da leitura no 1º ciclo do Ensino Básico.

lhe permite ler palavras novas e compreender textos simples. Não domina completamente o código e tem dificuldade em autocorrigir-se;

(iii) o **leitor principiante** - domina os princípios que lhe permitem identificar palavras. Domina bem o código e é capaz de ler textos novos. No entanto, a sua leitura é ainda hesitante, porque ainda não reconhece rapidamente todas as palavras e identifica muitas palavras uma a uma;

(iv) O **leitor em transição** - vai diminuindo a frequência com que decifra, porque possui um reportório alargado de palavras que reconhece automaticamente. Segundo a autora, este período de aprendizagem encontra-se entre o final do 2º ano e o início do 3º ano (a autora adverte para o facto de ler de modo corrente não ser sinónimo de compreensão);

(v) o **aprendiz estratega** - para continuar a evoluir, a criança deve dominar estratégias de compreensão. Estas serão fundamentais para compreender textos que não apresentam dificuldades de maior;

(vi) o **leitor confirmado**, no 5º e 6º anos, o leitor deve afinar as estratégias de compreensão, adotando estratégias cada vez mais complexas para tirar partido da variedade dos textos e das situações de leitura.

Este percurso de leitura será útil para situar os alunos, observar e ajudar os que não ultrapassam um dos patamares. A observação do desenvolvimento das crianças permitirá oferecer ajuda diferenciada para que o aluno ultrapasse a etapa em que deixou de evoluir. Com efeito, para garantir o sucesso na escola "(...) it is essential that children are reading independently with comprehension and engagement by the end of junior primary, because the next curriculum stage in upper primary is geared to developing skills in learning from reading" (Rose, 2007, p. 45).

Esta atenção ao desenvolvimento de competências nos estados iniciais da aprendizagem é, também, recomendada por Snow *et al*. (1998), em especial: "[...] the alphabetic principle, reading sight words, reading words by mapping speech sounds to parts of words, achieving fluency, and comprehension".

A investigação tem mostrado que, na aprendizagem da leitura, em crianças ditas normais, os fatores contextuais são mais importantes do que características intrínsecas como a inteligência (Chall e Jacobs, 1996, 2003).

Segundo Viana (2006, p. 2), "[...] os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências como: inteligência, memória, coordenação visuomotora, lateralidade ou esquema corporal, mas, essencialmente, pelo desenvolvimento linguístico que apresentam. Para além desta variável, duas outras se perfilam com relevo na explicação da maior ou menor dificuldade em aceder à linguagem escrita: os conhecimentos prévios sobre leitura e escrita e a motivação para ler".

Num estudo sintetizado em Chall e Jacobs (2003), foram avaliadas crianças de 9, 13 e 17 anos. As autoras concluem que as crianças e jovens de meios desfavorecidos não apresentam diferenças de competências na fase 1 e 2 de aprendizagem da leitura, mas, a partir da fase 3, leem pior do que as dos meios favorecidos e que o desfasamento aumenta com a idade. Na transição do aprender a ler para a fase de ler para aprender, as autoras identificam o que designam como "4th grade slump" em que as crianças de meios desfavorecidos começam a revelar dificuldades de literacia. Os testes aplicados avaliavam reconhecimento de palavras, análise de palavras, leitura oral, significado de palavras, compreensão de leitura, ortografia. As autoras concluem que as crianças de meios desfavorecidos apresentam os mesmos resultados do resto da população nos 2º e 3º anos de escolaridade, começando a apresentar resultados mais baixos a partir do 4º grau.

O vocabulário é o domínio em que primeiro apresentam dificuldades. No teste de significado da palavras - palavras abstratas, académicas, literárias, menos comuns – as crianças estavam já um ano atrasadas neste *item*, no 4º grau; no 7º grau estavam já dois anos atrasadas em relação a crianças de meios favorecidos. Os domínios em que em seguida as crianças apresentaram dificuldades foi no reconhecimento de palavras e na ortografia, começando os resultados em leitura oral e silenciosa a diminuir nos 6º e 7º anos. Assim, as crianças que conhecem menos palavras no 4º ano, no 6º e 7º anos apresentam dificuldades de compreensão na leitura.

É consensual que a leitura constitui uma ferramenta para aprender. À medida que a escolaridade avança, os textos começam a conter novas palavras e ideias que estão além da linguagem e do conhecimento do mundo da criança. Assim, as crianças começam a ter problemas no acesso às palavras e aos conceitos, consequentemente, ao significado dos textos. Para poderem ler estes textos, as crianças precisam de ser fluentes no reconhecimento de palavras e o seu vocabulário e conhecimento do

mundo precisam de ser alargados, tal como a sua competência de pensar criticamente. Se a criança não for capaz de fazer a transição do estádio 2 para o 3, ou seja, do aprender a ler para a fase ler para aprender, o seu futuro académico está seriamente ameaçado. Por isso, as autoras reconhecem a necessidade de um bom e efetivo programa de língua, focado em conhecimentos gerais, com o objetivo de melhorar o desempenho de todas as crianças, permitindo, com isto, que as mais desfavorecidas continuem na escola (tal não elimina o fosso entre as crianças, mas permite que este não se alargue). Para as autoras, "Making good use of school time is the single most egalitarian function the schools perform, because for disadvantage children, school time is the only academic learning time, whereas advantaged students can learn a lot outside of school" (Chall e Jacobs, 2003).

Num outro estudo, Chall e Jacobs (1996, p. 38) apontam, como razão possível para o "fourth-grade slump", a falta de fluência e de reconhecimento rápido e correto de palavras e de frases. Como o conhecimento de palavras apresenta uma alta correlação com a compreensão, a desaceleração dos resultados no significado das palavras no 4º grau, que continua nos graus seguintes, afeta a compreensão no 7º grau. A desvantagem no conhecimento do vocabulário, identificada no 4º grau, era compensada com o uso de estratégias contextuais. Mas, quando começa a haver muitas palavras difíceis, as pistas contextuais deixam de ser suficientes para garantir a compreensão. Pondo em relevo a importância do conhecimento lexical do leitor na compreensão da leitura, Gardner (2004) afirma que o desconhecimento de 5% das palavras de um texto impede a compreensão do mesmo.

Chall *et al.* (1990, p. 2) afirmam que o nível de desenvolvimento do vocabulário está relacionado com os contextos de origem das crianças. Decerto que, se o meio de origem é condicionante de saberes no início da escolarização, a escola tem um papel fundamental na construção de condições de equidade na aprendizagem. Neste caso, o ensino explícito e sistemático de vocabulário cria oportunidades de aprendizagem de léxico e, consequentemente, de alargamento da rede conceptual. Na verdade, o ensino de vocabulário era uma rotina na escola há algumas décadas atrás (o caderninho de significados acompanhava o aluno ao longo dos anos). A aprendizagem de vocabulário justifica-se nas aulas de línguas, mas também em todas as disciplinas do currículo, já que o vocabulário especializado é um dos entraves ao domínio dos saberes disciplinares.

Chall e Jacobs (1996, p. 41) recomendam que os alunos contactem com livros e materiais autênticos e diversificados de leitura e que recebam instrução em vocabulário e treino da escrita para praticar estruturas e vocabulário que aprendem na leitura.

3.2.1. ENSINAR A LER

Apresentada a perspetiva de aprendizagem, parece-nos pertinente abordar a leitura na perspetiva de ensino. A investigação sobre como ensinar a ler é fonte de controvérsia: comparam-se as abordagens globais e as abordagens sintéticas, as abordagens naturais e as tradicionais (Giasson, 2007, p. 25; Castells, 2009; Snel *et al.*, 2012). Colocada a questão em termos mais vastos: deve ser o conhecimento fornecido pelo professor ou gerado pelo aluno? O dilema é se a abordagem deve ser mais centrada no professor ou no aluno (Snel *et al.*, 2012). Com efeito, a primeira supõe exercícios estruturados de ensino de regras sobre sons e letras para que as crianças reconheçam automaticamente palavras; a segunda supõe a estimulação de atividades espontâneas das crianças sem instrução direta de fonemas/grafemas (*ibidem*, p. 355).

São dois os grandes temas de discussão do ensino da leitura: o lugar da decifração na aprendizagem da leitura e a natureza dos textos e das atividades a trabalhar com as crianças que estão a aprender. A questão central é qual o lugar da decodificação em leitura: deve ensinar-se as palavras globalmente ou deve ensinar-se a decifrar? Já atrás foi dito que, na identificação da palavra escrita, são habituais duas abordagens: a) sintética (centrada no código) b) global (centrada no sentido). Surgem, mais tarde, como referido, as abordagens mistas.

Abordagem sintética: a abordagem sintética parte das unidades mínimas. O professor apresenta à criança as letras que ela identifica e mais tarde combina em sílabas. Estas fazem palavras e as palavras são agrupadas para fazerem frases. Como referido, fala-se de abordagens alfabéticas para quando o ponto de partida são letras, de abordagens fonéticas quando o ponto de partida são os fonemas e de abordagem silábica quando o ponto de partida são as sílabas. Esta é a abordagem ao modo escrito mais antiga da humanidade (Garcia, 2008). Na verdade, o mais antigo é o método alfabético (Quintiliano), seguindo-se o método fónico e só depois o silábico. Segundo Garcia (2008, p. 199) os passos do método puro seriam:

1º estudo analítico das vogais e depois das consoantes, associado à representação gráfica de algum objeto conhecido da criança e cujo nome começa pela letra que se está a estudar;

2º estudo das sílabas. Primeiro as diretas, depois as inversas e finalmente as mistas;

3º estudo das diferentes palavras formadas pela união das sílabas aprendidas previamente;

4º leitura oral de pequenas frases, formadas pelas palavras aprendidas,

5º leitura de textos simples, em que entram as palavras já estudadas.

Abordagem analítica ou global: a abordagem analítica parte de uma unidade significativa quer seja o texto, a frase ou a palavra. À criança, pede-se que analise a unidade de que se parte. Como o ponto de partida são as unidades, designam-se estas perspetivas globais. Este tipo de abordagem tem a ver com o movimento gestaltista e apareceu nos Estados Unidos no início do séc. XX, tendo havido na Europa vários precursores deste movimento no séc. XIX. Comenius (1655) é considerado o pioneiro deste tipo de abordagem. Na Europa, os seus defensores mais conhecidos são Decroly, e, mais tarde, Freinet. Esta abordagem, além dos centros de interesse de Decroly, surge também ligada ao movimento de renovação pedagógica denominado "Escola Nova". Um dos meios de suscitar o interesse da criança pela aprendizagem da leitura era utilizar textos relacionados com a experiência do aluno (Garcia, 2008, p. 195). Assim, os textos podiam ser os textos dos próprios alunos ou textos suficientemente abertos que possibilitassem intercalar frases procedentes de conversas dos alunos. No método global puro há recusa em analisar o grafema, recusando, também, o plano fonético como base das representações gráficas. Este é um dos aspetos mais criticados nesta abordagem.

Abordagem mista: dadas as posições extremas que qualquer uma das abordagens caracterizadas anteriormente podem, ainda hoje, assumir - aprender a ler de um modo mecânico, esquecendo a compreensão (na abordagem sintética) ou deixar à criança a tarefa de descobrir o funcionamento do princípio alfabético (na abordagem analítica) - leva a que as abordagens mistas sejam apreciadas. Estas permitem propor à criança os dois percursos – global ou sintético – consoante as necessidades. O que se ativa são modos de agir para que a criança seja capaz de ler um conjunto de palavras globalmente, dando sentido à leitura e em que, sempre que necessário, a criança recorre ao conhecimento dos grafemas, nomeadamente quando encontra uma palavra que desconhece, socorrendo-se, nesse caso, de estratégias de decifração.

Numa revisão de estudos sobre ensino inicial da escrita, Castells (2009) conclui ser difícil pronunciar-se sobre a eficácia dos métodos, pois, se numa primeira fase, o método sintético parece dar melhores resultados, em fases mais avançadas, essa vantagem dilui-se. Na mesma linha, Snel *et al.* (2012) concluem que o ensino direto pelo método fónico apresenta melhores resultados até metade do primeiro ano, diluindo-se essa vantagem a partir de metade do ano em que os métodos menos dirigidos, apoiados mais nos conhecimentos prévios dos alunos e na coconstrução dos conhecimentos, provam dar melhores resultados.

Efetivamente, as abordagens mistas emergem da congregação de estudos de diversos domínios. Fons (2006) enumera: a) estudos evolutivos sobre o conhecimento da escrita; b) estudos sobre modelos cognitivos da composição escrita; c) estudos sobre modelos de processamento leitor; e d) estudos sobre leitura e escrita como atividade sociocultural. A investigação nestes domínios desloca a ênfase que os métodos colocavam no manual e no professor e colocam no centro do processo os aprendizes e a aprendizagem.

No entanto, em sala de aula, observando práticas, em sessões de tutoria, quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores, podemos afirmar que mais do que métodos ou uma atitude questionante sobre estes, em geral, os professores adotam manuais e seguem estes de modo mais ou menos fiel, sendo as lições marcadas pelas propostas do manual. São raras as salas de 1º ano do CEB em que não existe manual.

As três abordagens referidas centram a sua atenção na aprendizagem inicial da leitura. No entanto, além das questões de *quebrar o código* (ver adiante Freebody e Luke, 1990), colocam-se, também, questões de compreender o que se lê. Apresenta-se, de seguida, um conjunto de princípios e investigação sobre o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Snow *et al.* (1998), numa síntese sobre o desenvolvimento de competências de leitura em etapas iniciais, defendem que o ensino inicial da leitura supõe que as crianças: (i) usem a leitura para obter informação do escrito; (ii) tenham oportunidades frequentes e intensivas para lerem; (iii) sejam expostas de modo frequente e regular à relação grafema fonema; (iv) aprendam acerca da natureza do sistema alfabético e compreendam a estrutura das palavras orais.

A progressão na aprendizagem da leitura em línguas alfabéticas, para além

dos níveis iniciais, depende de, segundo Pang *et al.*, (2003): (i) possuir o conhecimento do modo como os sons são representados alfabeticamente; (ii) ler suficientemente de modo a atingir a fluência em diferentes tipos de textos; (iii) possuir conhecimentos prévios e vocabulário para tornar os textos significativos e interessantes; (iv) ser capaz de monitorizar a compreensão e reparar faltas de compreensão; (v) ter interesse e motivação para ler com finalidades variadas.

3.3. LER

A concepção da aprendizagem da leitura como um processo constituído por fases qualitativamente diferenciadas possibilita pôr em perspetiva as práticas de sala de aula e até algumas das certezas dos professores. É comum ouvir professores do segundo ciclo dizer "o aluno X não sabe ler" ou "na primária não aprendeu a ler". É importante clarificar, antes de mais, o que está em causa: o aluno não sabe decodificar ou decodifica e não é capaz de aceder à significação? Se é verdade que a decodificação deve estar estabilizada quando a criança deixa o 1º ciclo, o aprender a ler para extrair informação deve continuar a ser objeto de ensino nos ciclos subsequentes. Assim, porque ler é decodificar e é compreender, dever-se-á estar atento em todas as disciplinas às competências atuais de leitura de cada aluno e às competências que é necessário desenvolver para que o aluno se torne um leitor eficiente. Sobretudo quando a criança/ jovem se confronta com textos de novos conteúdos disciplinares, textos com um léxico específico, desconhecendo muitas palavras[27], textos cuja complexidade sintática ultrapassa as suas competências, o aluno dificilmente compreende ou, muitas vezes, não compreende de todo o que lê e, a pouco e pouco, afasta-se da leitura.

A questão que se coloca é, então, saber como é que os professores ajudam os alunos a ultrapassar alguns problemas da aprendizagem da leitura e a motivar e a transformar um leitor hesitante, "que gagueja", num leitor fluente, num leitor estratégico[28] que lê e compreende o que lê?

Antes de mais, há que clarificar o conceito de leitura: um processo mecânico de decodificação? Ou um processo empenhado em que o texto é encarado como lugar de encontro intersujeitos? Vimos que a leitura é encarada como uma atividade dialógica entre o leitor e o autor, ou melhor, entre o leitor e o texto, já que este é entendido como o elemento que medeia

27 A importância de conhecer as palavras do texto tem sido bastante enfatizada (ver Gardner, 2004).

28 Na verdade compreensão e fluência seguem lado a lado. Já Quintiliano (2011, p. 104) referia: "Resta-nos falar sobre leitura: que a criança aprenda, quando deve suspender a respiração, em que lugar deve introduzir uma pausa num verso, onde termina o sentido, onde começou, quando há que levantar ou baixar a voz [...]. Neste ponto darei apenas uma regra: para que a criança possa fazer tudo o que foi dito anteriormente, é necessário que o entenda bem."

essa interação. O diálogo que se estabelece é situado num determinado momento sócio-histórico em que está mergulhado o leitor e em que o texto se atualiza. O presente da leitura coincide com o presente do leitor, mas não com o presente do texto ou o presente do autor (Sousa, 2000b). A multiplicidade de presentes (ou de tempos) é um dos condicionantes de interpretações múltiplas. Mas há outros, como, por exemplo, as vivências e conhecimentos do leitor.

A leitura, tal como a escrita, é uma atividade complexa, pois nela confluem diversos processos cognitivos, afetivos e culturais. O texto tem o potencial de evocar significado, não tendo em si mesmo significado. É o leitor que reconstrói os sentidos possíveis do texto – construídos enquanto tal pelo autor -. Na interação entre leitor e texto, constrói-se a leitura, não uma mera apropriação do sentido do texto, mas um trabalho de reconstrução de sentidos a partir das marcas formais deixadas pelo autor[29].

Ler e escrever são processos de construção/reconstrução de significação. Conceptualizar que a compreensão resulta de um percurso do leitor que, à medida que lê, reconstrói, a partir das suas experiências, o sentido das palavras do autor tem implicações pedagógicas importantes. Segundo Soares (2000, p. 18), "Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.". No processo de leitura, Freebody e Luke (1990) defendem que o leitor precisa, na nossa cultura baseada em textos, assumir quatro papéis, sendo capaz de:

(i) **quebrar o código**, isto, é ser capaz de codificar e decodificar, apoiando--se nos conhecimentos de estruturas e mecanismos linguísticos (gramática, pontuação, parágrafos, convenções gráficas, estrutura frásica);

(ii) **construir significados e pensar**, isto é, ser capaz de se envolver de modo a conhecer do que trata o texto e compreender o contexto (compreender a informação do texto, discutir os conteúdos, relacionar o texto com a sua experiência e com outros textos, compreender e compor textos visuais, orais e escritos de diferentes esferas de ação);

(iii) **usar o texto**, relaciona-se com o modo como o sujeito usa os textos, orais, escritos, visuais (conhecer o género e a audiência a que se destina,

29 No dizer de Rosenblatt (1994, p. 20) "[...] in any atual reading act, the author has dropped out. Only His text and the reader remain".

conhecer as estruturas dos diferentes tipos de texto, planificar, editar e rever, conhecer e agir em diferentes ambientes culturais atendendo às funções sociais da escrita dentro e fora da escola, saber que essas funções formatam o texto - estrutura, grau de formalidade, a sequência dos seus componentes) -.

(iv) **criticar o texto**, relaciona-se com o modo como os sujeitos analisam o texto (análise crítica: questionar o modo de construção da significação, desenvolver mecanismos de coesão, editar, compreender que os textos não são neutros, representando pontos de vista, compreender que os textos influenciam as ideias das pessoas).

Ler é, portanto, reconstruir sentidos, questionando o texto e situando-o no seu contexto. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projeto do leitor. Este encontra-se, assim, no centro da atividade de construção/reconstrução da significação. Rosenblat (1994, p. 14) utiliza para a atividade de leitura a imagem de um circuito elétrico em que cada componente funciona em função do funcionamento dos restantes: "as with the elements of an electric circuit, each component of the reading process functions by virtue of the presence of the others. A specific reader and a specific text at a specific time and place: change any of these, and there occurs a different circuit, a different event – a different poem".

Ao aceitarmos que a experiência afetiva e emocional são centrais no ato de ler, devemos ter em consideração este aspeto quando abordamos uma obra em contexto escolar (Sousa, 2007b). Applegate e Applegate (2010, p. 231) comentam que " (...) that it may be the inclination to approach narrative as thoughtful links between human experience and text that determines whether children of either gender feel impelled to engage in the activity of reading". Uma compreensão alargada do que é ler deve guiar a atividade pedagógica.

Ao pensarmos em leitura, é necessário distinguir tipos de leitura e géneros textuais. Rosenblatt (1994, pp. 23-24) diferencia a leitura estética da leitura não estética. Na segunda, focaliza-se o pós-leitura, isto é, a informação, na

primeira, o leitor centra-se no que acontece durante a situação de leitura[30]. A leitura estética e a leitura não estética (utilitária) não são incompatíveis. Mas em sala de aula é necessário distinguir os seus objetivos. Se o professor privilegia o conteúdo dos textos, corre o risco de os alunos adotarem uma perspetiva utilitária para todos os textos. Ora, segundo Fialho (2007), é necessário respeitar e salientar o que é próprio da literatura: a experiência estética proporcionada pelos textos literários.

30 Rosenblat (1994) define como leitor eferente ("efferent" em oposição ao leitor "aesthetic") aquele que é capaz de extrair significados de diferentes tipologias textuais e de textos de diferentes graus de complexidade, inferir sentidos e com eles elaborar um novo texto. Refere que esse tipo de leitor pode assumir, em simultâneo, posições perante qualquer tipo de texto, literário ou outro: perante um texto científico, pode retirar informação e construir novo conhecimento, estabelecendo com o texto a relação de prazer que vive o leitor estético, e perante um texto literário, vive o prazer do texto, ao mesmo tempo que extrai a informação que lhe vai permitir construir novo conhecimento sobre a realidade.

3.3.1. COMPREENSÃO NA LEITURA

Desde o início do século XX, educadores e psicólogos identificaram a importância da compreensão no processo de leitura e tentaram investigar o que acontece quando um leitor compreende (Cooper, 1993, p. 4). Se é certo que o processo de compreensão que permite ao leitor aceder aos sentidos do texto é o mesmo no início do séc. XX ou na segunda década do XXI, duas coisas, no entanto, mudaram em relação à leitura: o conhecimento sobre compreensão alargou-se e, por outro lado, as exigências da sociedade em relação às competências de leitura aumentaram. Na sociedade atual há uma necessidade aumentada de competências de literacia, isto é, de pessoas que proficientemente leiam e escrevam e, em consequência, que pensem criticamente para poderem participar plenamente na vida em sociedade (*ibidem*).

Durante muito tempo, acreditou-se que a decodificação era suficiente para se ser capaz de ler. Supunha-se que quem decodificava compreendia. No entanto, foi-se constatando que muitos sujeitos que liam não compreendiam o que liam. Assim, concluiu-se que ler e compreender não são duas faces da mesma moeda. Sendo, porém, consensual que a finalidade da leitura é a compreensão (Costa, 1992; Chall, 1996; Morais, 1997; Colomer, 1999; Giasson, 2000, Viana *et al.*, 2010).

A competência de leitura assenta num conjunto de competências: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (Gascoigne, 2005). São apontados, como entraves à compreensão: uma deficiente decodificação automática, falta de fluência, desconhecimento de léxico, incapacidade para inferir sentidos (Araújo, 2007, p. 11).

No relatório do PISA 2006 reconhece-se que, em todos os países onde se realiza a avaliação do PISA, os alunos com contextos familiares mais favoráveis tendem a alcançar melhores resultados na leitura. Em Portugal, os resultados da avaliação da competência de leitura, através do PISA, são, além disso, influenciados pelo tipo de texto. Os alunos portugueses, em geral, situam-se acima da média europeia quando leem textos narrativos e bastante abaixo quando se trata de compreender textos informativos e textos não contínuos (PISA 2001, 2007). Num estudo sobre competências de leitura e escrita de jovens desfavorecidos a frequentarem o 9º ano do EB,

Gonçalves e Sousa (2010) concluem que estes não possuem capacidades de leitura suficientes que lhes permitam ler autonomamente. A falta de capacidades de leitura compromete o futuro académico destes jovens, já que o ensino secundário supõe maior autonomia nas aprendizagens e maior investimento na leitura autónoma como meio de construção de conhecimento.

A análise interpretativa da OCDE (2001, p. 29) a propósito do PISA identificou, ainda, que os alunos portugueses são bem sucedidos quando têm de executar tarefas que mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, quando é necessário mobilizar "[...] a capacidade para obter significado e construir inferências" (em particular com os textos narrativos). Mas o mesmo já não se verifica quando "[...] a interpretação requer identificação rigorosa e localização precisa da informação contida no texto, quer se trate de texto dramático ou de um texto informativo".

No relatório (*ibidem*, p. 29), levanta-se mesmo a possibilidade de as "[...] práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino da leitura na escola [exercerem] alguma influência nas discrepâncias de pendor, mais positivo ou mais negativo, apresentadas pelos alunos portugueses em comparação com os seus pares dos países que integraram o estudo". Segundo o mesmo relatório, os alunos portugueses têm dificuldades em compreender textos informativos. Além deste tipo de textos, os textos não contínuos (gráficos, mapas, etc.) são também fonte de dificuldade na compreensão.

Sabendo ler os textos objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa (textos literários, em geral, e narrativos, em particular), parece que o desafio maior da escola portuguesa será, então, ensinar os alunos a lerem os textos que precisam de ler quando estudam História, Ciências, Física, Geografia. Este é um desafio que se coloca em diferentes latitudes, pois a falta de competências de literacia de jovens adolescentes ao interagirem com textos das áreas disciplinares é um dos problemas mais importantes quando se trata de aprender (Jacobs, 2008; Fang e Schleppegrell, 2010; Wilson, 2011, Sousa e Gonçalves (em preparação)). De facto, a dificuldade da leitura de textos das áreas disciplinares era já apontada por Viana (1949) que, por isso, afirmava a necessidade de uma leitura que retorna sobre a leitura[31] para proporcionar compreensão.

31 "O estudante ou o leitor nunca devem ter pressa. Não compreenderam um período ou uma demonstração? Tanto melhor: voltarão a ler uma, duas ou três vezes até perceberem bem." (Viana, 1949, p. 54).

Aprender a ler, durante o 1ºciclo, não é sinónimo de sucesso, dado que a competência de leitura não é um processo homogéneo desde a decifração até à aprendizagem de uma leitura madura e competente. Antes é um processo qualitativamente diferente à medida que o leitor se torna mais capaz e proficiente, precisando, por isso, a leitura de ser ensinada, nas suas diferentes dimensões (Chall, 1996), ao longo de toda a escolaridade. Ensinar a voltar aos textos ou a reler com o intuito de extrair informação, modelizando e explicitando estratégias que auxiliem a aceder aos sentidos do texto, deve ser uma preocupação de todos os professores ao longo da escolaridade. Matsumura *et al*. (2012) citam vários estudos que suportam o papel da conversa acerca dos textos e da discussão centrada em questões de compreensão de nível mais elevado no desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão dos textos.

Os textos constituem-se como repositório de saber, sendo essa uma das funções mais enfatizadas do modo escrito. Os sujeitos que não conseguem aceder aos sentidos dos textos podem ter o percurso académico comprometido. Sem compreenderem o que leem, dificilmente querem ler, e, sem ler, não continuarão a aprender na escola. O que parece esperar estes jovens é o abandono ou a reprovação, dado não terem autonomia para ler textos informativos e textos não-contínuos - os textos dos manuais das diferentes disciplinas do currículo. Para Giasson (2000, p. 163) "[...] os alunos têm mais dificuldades em compreender os textos informativos do que os narrativos", porque estes incluem, a maior parte das vezes, conteúdos não-familiares, novos conceitos, frases longas e estruturas sintáticas demasiado complexas.

Em Portugal, tal pode dever-se, também, ao facto de o texto narrativo ser o tipo de texto mais trabalhado em sala de aula (Sousa e Silva, 2003a). De facto, "[...] os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa". Efetivamente, é neste tipo de texto que a média dos alunos, independentemente da competência ou da tarefa de leitura proposta, supera os valores médios da OCDE. Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE (2001, p. 29).

Apesar da necessidade de continuar a ensinar a ler ao longo da escolaridade,

observam-se extensas variações na forma como o currículo, os manuais e os professores trabalham a compreensão. Araújo (2005, p. 14) refere estudos que provam que "[...] a compreensão literal é muito privilegiada em detrimento da compreensão inferencial". Num estudo sobre leitura e compreensão num manual de Estudo do Meio, Costa (2012) chega a conclusões semelhantes, dado que as atividades e as questões propostas aos alunos supõem atividades cognitivas de baixo nível. Também Giasson (2000) alega que as perguntas sempre fizeram parte das estratégias utilizadas pelos professores; no entanto, as questões são demasiado literais e, muitas vezes, incidem sobre informação menos relevante no texto. Por outro lado, critica-se, igualmente, que as perguntas estejam ao serviço da avaliação e não do ensino, servindo unicamente para avaliar os conhecimentos dos alunos, desvalorizando a progressão no percurso de desenvolvimento de competências sobre leitura.

Uma análise mais cuidada dos manuais escolares de Português permite verificar que predominam os excertos de textos narrativos e as questões colocadas apelam, na sua grande maioria, à compreensão literal. Refere, igualmente, Araújo (2005), numa análise feita a manuais portugueses, que 57% das questões colocadas são de compreensão literal e apenas 28% das questões são de natureza inferencial, sendo os restantes 15% aproveitados em questões livres. A inclusão de pequenos excertos dos textos nos manuais portugueses acaba por ser outro aspeto com impacto na qualidade e no tipo das questões colocadas. Será mais difícil para os alunos fazerem inferências, suposições ou deduções, quando os textos que lhes servem de base estão incompletos.

Este trabalho poderia, contudo, ser contornado em contexto formal de aprendizagem, se os professores levassem os textos na íntegra para a aula, complementando assim as informações dos manuais e focalizando a sua prática no desenvolvimento de competências de nível superior nos seus alunos. Para formar bons leitores, é necessário os alunos contactarem e lerem textos autênticos, cuidando do ensino explícito de estratégias que lhes permitam um raciocínio de nível superior, imprescindível na compreensão dos textos. Araújo (2005) conclui que, em Portugal, o ensino ainda se centra em competências de compreensão literal. De posse dos resultados do Ministério da Educação sobre as provas de aferição, a autora identifica que enquanto 80% dos alunos do 4º ano respondem acertadamente a questões de compreensão literal, menos de 50% são capazes de responder a questões de compreensão inferencial.

Sabe-se que a mobilização dos conhecimentos prévios e o ensino de estratégias de leitura se revela fundamental no desenvolvimento de competências de leitura (Giasson, 2000; Snow, 2002; Viana *et al.*, 2010). Sim-Sim e Micaelo (2006) sugerem algumas práticas que fomentam a independência do leitor, tais como a definição dos objetivos de leitura, a identificação do cerne do conteúdo, a utilização da estrutura do texto como recurso, elaboração de questões sobre o texto, o desenvolvimento de representações mentais sobre o lido e, ainda, pensar em voz alta após a leitura. Um leitor só é fluente quando é capaz de, autónoma e eficazmente, controlar a sua própria compreensão em cada momento da leitura. Sousa (2007b) chama a atenção para a importância de se ensinarem explicitamente estratégias de leitura a utilizar *antes*, *durante* e *depois* da leitura, no sentido de desenvolver a competência de leitura, mas também a monitorização dessa competência. Na realidade, como referido, a aprendizagem da leitura é um percurso longo e complexo em que o leitor passa por várias fases - de uma leitura incipiente a uma leitura crítica (Chall, 1996), cada uma das fases exigindo ensino explícito.

Araújo (2005) aponta alguns resultados de estudos empíricos, nos quais os bons leitores recorrem a diferentes estratégias para compreender os textos que leem, enquanto os leitores mais fracos podem também aceder à compreensão dos textos, mas, no entanto, precisam de um treino e de um acompanhamento mais individualizado na implementação de estratégias de compreensão na leitura. Esta reflexão realça a importância de se explorarem os diferentes níveis de compreensão na leitura e a necessidade de se atingir uma compreensão inferencial, pois só assim o leitor pode desenvolver capacidades de ordem superior.

Os modelos explicativos da leitura incluem componentes cognitivos, psicológicos e ecológicos que compreendem aspetos como motivação, estilos de aprendizagem, expectativas, diferenças de género, contexto familiar, social e cultural (Tolchinsky, 2008, p.39). Os relatórios PISA indicam que o contexto e as práticas de literacia familiares são importantes. Chall e Jacobs (2003) alertam para o peso dos contextos familiares no desenvolvimento da linguagem e deste no desenvolvimento de competências de leitura. Em Chall *et al.* (1990, p. 2) aponta-se que "Surveys and research on children's reading and vocabulary development consistently found that literacy was correlated with the professional, educational, and economic status of the children's parents (...), and that children from low-income families did generally less than those from

middle-class families". As autoras defendem que a importância dada à leitura a partir dos anos sessenta e setenta se explica pela importância que se lhe reconhece nas aprendizagens escolares: "Reading was a particular concern because of the considerable evidence that it was highly related to most other kinds of academic learning and therefore could be used as an index of general academic achievement. Further, at every grade level, reading scores are highly predictive of reading achievement in grades that follow" (*ibidem*, p. 2). Como referido anteriormente, um bom desenvolvimento linguístico (com especial incidência no vocabulário) tem impacto nas competências académicas e desempenha um papel crucial na transição do aprender a ler para a fase de ler para aprender (Chall, 1996).

Chegados ao final da escolaridade obrigatória, os alunos ainda não adquiriram competências essenciais que lhes permitam, a médio e a longo prazo, uma plena integração social e profissional, dificultando-lhes, a curto prazo, a realização de um percurso escolar bem sucedido. De acordo com o relatório da OCDE (2001, pp. 20-21), o ano de escolaridade está diretamente ligado ao desempenho dos alunos. Como tal, alunos de 15 anos, que frequentam o secundário, apresentam melhores resultados em compreensão do que os que frequentam o ensino básico, verificando-se que, quanto mais baixo o ano de escolaridade, maior a dificuldade de compreensão. Segundo o relatório, a mesma tendência tinha sido observada em 1991, aquando do estudo internacional Reading Literacy (Sim-Sim e Ramalho, 1993).

Na compreensão da leitura conflui um conjunto de competências (ver, entre outros, Costa, 1992; Gascoine, 2005): a) competência gramatical (conhecimento da morfologia, sintaxe, vocabulário); b) competência sociolinguística (saber o que é esperado social e culturalmente pelos autores do texto); c) competência discursiva (capacidade para compreender mecanismos coesivos tais como pronomes, conjunções e articuladores discursivos e também a capacidade para reconhecer como é que a coerência é estabelecida); e d) competência estratégica (a capacidade para mobilizar estratégias que compensem a falta de conhecimento). Sabe-se, também, que os alunos beneficiam do ensino explícito de estratégias que lhes permitam desenvolver estas competências.

Além da aprendizagem de estratégias adequadas para resolver problemas na leitura, é importante que o aluno as possa mobilizar em atividades de leitura significativa, implicando uma finalidade e objetivos de leitura claros. A leitura eficaz mobiliza um conjunto de estratégias articuladas

que asseguram aos alunos uma aprendizagem significativa (Solé, 2008). Se a leitura deve ser uma atividade significativa, as diferentes disciplinas são, certamente, contextos privilegiados para aprender a ler. Portanto, um ensino explícito, nas diferentes áreas curriculares, de estratégias cognitivas, de estruturas linguísticas, de vocabulário específico em cada disciplina, seria uma mais-valia na aprendizagem da leitura.

Segundo Hirsch (2006), o desenvolvimento da competência de leitura é inseparável do desenvolvimento geral da linguagem e do conhecimento. Um bom desenvolvimento linguístico e um bom conhecimento do mundo são fatores facilitadores do processo de leitura e uma boa competência de leitura permite à criança continuar a aprender com qualidade. De acordo com o autor (*ibidem*, pp. 34-35), é no ensino inicial da língua que o efeito Mateus (Merton 1968) começa a ganhar forma. As crianças que sabem muitas palavras e que possuem conhecimento do mundo que lhes permite compreendê-las continuam a adquirir mais palavras e mais conhecimento do mundo, enquanto as que têm um vocabulário mais reduzido no início da escolarização têm mais dificuldade em ler e compreender e vão construindo cada vez menos conhecimento à medida que os anos vão passando.

No caso português, os relatórios PISA (2000 e 2010) apontam a relação entre meio de origem e o desenvolvimento de competências, indicando que as crianças com mais dificuldades na compreensão são aquelas dos meios mais desfavorecidos e que têm menos livros em casa. O relatório de 2010b aponta a influência do meio socioeconómico de origem e também da escola frequentada: crianças de contextos desfavorecidos e que frequentam escolas com elevadas taxas de insucesso revelam mais dificuldades do que os alunos de meios desfavorecidos que frequentam escolas com boas taxas de sucesso. No entanto, o mesmo relatório aponta igualmente que algumas destas crianças são capazes de ultrapassar estas barreiras, situando-se o seu desempenho nos níveis mais elevados, aparecendo Portugal como um dos países em que estas crianças/ jovens são mais resilientes.

A compreensão é, também, encarada como um processo estratégico em que o leitor ajusta a leitura às necessidades e ao tipo de texto. O leitor estratégico é capaz de, à medida que lê, monitorizar o que pensa. Intrinsecamente relacionada com as competências em literacia, está a capacidade efetiva que um indivíduo tem de compreender, refletir e interpretar um texto a partir do desenvolvimento ajustado de suas

capacidades cognitivas e metacognitivas (Giasson, 2000; Snow, 2002). Se pensarmos, por exemplo, no contexto das diferentes disciplinas em que a leitura é um meio importante de construção de conhecimentos, podemos constatar que, muitas vezes, o insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam não numa falta de aptidão para aprender, mas antes na incapacidade de utilizar, de forma ajustada, estratégias de leitura (OCDE, 2002; Araújo, 2005; Fang e Schleppegrell, 2010).

Considerando que os leitores são, em primeira instância, construção da escola (Dionísio, 2000), é justamente nesse espaço que se devem construir e formar, em maior escala, comunidades de leitores. É fundamental centrar a discussão na escola e nas concepções e práticas dos professores, acerca dos processos usados para ensinar a construir e reconstruir os sentidos dos textos, e para propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autónomos, isto é, leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (géneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construírem conhecimento.

O que se infere, tendo em conta os sucessivos resultados PISA e o desempenho apresentado por Portugal, é que se torna necessário formar leitores proficientes, isto é, capazes de usar, compreender e refletir, de forma autónoma e progressiva, sobre materiais escritos diversos em diferentes contextos, com modos de apresentação e com diferentes graus de dificuldade. Se, na verdade, os alunos portugueses de quinze anos apresentam resultados acima da média dos países da OCDE quando se tratar de ler textos narrativos, forçoso será encontrar estratégias e espaços para ensinar a ler os outros géneros textuais.

Apesar de urgente, a tarefa não é fácil. No projeto *Mais sucesso, escolas híbridas*[32], as dificuldades de leitura foram apontadas, pelos professores em geral, como variável importante na falta de aproveitamento dos alunos. No entanto, mobilizar os professores das diferentes áreas disciplinares para o ensino da leitura revelou-se uma tarefa difícil. Ainda que os professores de língua portuguesa se empenhem a ensinar a ler textos informativos (Sousa e Gonçalves, em preparação), parece-me que este ensino seria muito mais significativo e eficaz se realizado nos domínios em que os alunos revelam as dificuldades. Na verdade, o professor de Língua não está presente na aula de Ciências ou de História e, em casa, para onde é remetida a leitura dos livros de História ou de Ciências, os pais não são professores de leitura.

32 http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=112&ppid=108

3.3.2. PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE

Até há bem pouco tempo, como descreve Sardinha (2007), a leitura e sua aprendizagem eram associadas de imediato com o nível de escolaridade elementar, acreditando-se que ao sair da escola primária os sujeitos já sabiam ler. A autora refere que, embora esses alunos soubessem decodificar, hoje esta visão apresenta um caráter redutor: "Espera-se do leitor outro desempenho. No ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida" (*ibidem*, p. 2) que lhe permitam continuar a ler e continuar a aprender a ler.

Como temos vindo a observar, aprender a ler bem é um processo complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Giasson, 2000; Snow, 2002; Lawrence, 2007; Viana *et al.*, 2010). O leitor proficiente lê uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades e compreendendo textos que não são nem fáceis, nem particularmente interessantes (Snow, 2002). Este leitor reflete acerca dos textos e da atividade de leitura, elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito.

De facto, a questão do ensino da compreensão na leitura merece atenção especial. Dominar o processo de decodificação subjacente à leitura é pré--requisito para leituras de nível superior, mas é ao mobilizar diferentes competências que o leitor constrói sentidos (Viana *et al.*, 2010) e é capaz de pensar criticamente o que lê.

Ainda, de acordo com as autoras, os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos, o que torna necessário, como afirmam, que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. Enquanto as primeiras permitem ao leitor levar a cabo a tarefa de leitura e contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas contextuais; as segundas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura e da aprendizagem. Estas supõem que o leitor conheça a estratégia que usa, como é que ela atua e quando e porquê usá-la (Lawrence, 2007). O leitor estratégico assume a leitura enquanto diálogo entre si e o texto.

Deste modo, o leitor coparticipa, interpreta, avalia, extrai sentido do texto e constrói novo conhecimento, situando-o num contexto mais alargado de saberes.

O professor tem um papel importante no ensino da leitura, privilegiando uma atividade de leitura integral e refletida e propiciando o desenvolvimento da autonomia do aluno, através do ensino de capacidades crítica, reflexiva e interpretativa para os diferentes géneros. Assim, vemos como o ensino da leitura deve ir além da habitual leitura e interpretação de textos narrativos, presente no dia a dia das nossas escolas (Graça, 2010). Ao pensarmos a leitura como, por um lado, uma competência heterogénea que está em desenvolvimento durante toda a escolaridade (Chall, 1996) e como uma atividade que pode, por outro lado, ter finalidades diferenciadas - uso privado, uso público, uso ocupacional e uso educacional (Ramalho, 2004) – precisamos de rever o trabalho que se faz em sala de aula.

Em primeiro lugar, precisamos de refletir sobre o que é ensinar a ler, o que ensinar, como e porquê ensinar. Com efeito, a aula de língua é espaço de ensino de leitura, mas, também, as aulas de diferentes áreas curriculares precisavam ocupar-se de leitura. O ensino da leitura, ao perspetivar as finalidades diferenciadas desta competência, precisa integrar a noção de géneros textuais (Bakthine, 2003; Barros, 2010) associados a diferentes esferas de ação. A compreensão desses géneros supõe ensino explícito que permita ao leitor transitar por esses géneros para poder agir num contexto social em que o escrito é omnipresente. Sabe-se que os géneros textuais influem na compreensão da leitura (Giasson, 2000; Purcell-Gates, 2007); e ensinar a ler diferentes géneros deve, por isso, colocar em destaque diversas finalidades de leitura e diferentes formatos textuais, mas, também, variados recursos linguísticos - léxico mais ou menos especializado, conectores, estruturas linguísticas complexas - ligados a esferas de ação e finalidades variadas. Em segundo lugar, é necessário refletir sobre as funções da leitura. Como foi dito, lemos para aprender na escola, para aprender fora da escola e, também, para responder a necessidades do dia a dia. Lemos, igualmente, para deleite e recreação.

Como refere Chall (1996), ler implica ensino e aprendizagem. A autora afirma que sem a devida estimulação, a maioria de nós seria iletrada, e destaca que o professor, tal como o contexto escolar, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências em leitura. Sousa (2007b, p. 50) destaca esse papel, afirmando que em sala de aula

devem ser criadas condições para que o leitor ultrapasse uma simples leitura de fruição e atinja um nível que lhe permita apreciar o texto e ir, de acordo com as suas experiências, alargando os seus quadros referenciais e os conhecimentos de que é portador. Acrescenta, ainda, que os problemas de compreensão que se colocam a propósito da leitura de um texto, por mais que pareçam triviais, não devem ser ignorados, visto que podem ser transferidos (e certamente ampliados) quando se trata da leitura de textos não narrativos ou textos não lineares, sendo, por isso, necessário que se ensinem aos alunos estratégias que facilitem a compreensão de textos. Efetivamente, o ensino da leitura nas diferentes disciplinas torna-se uma necessidade reconhecida pela investigação (Purceel-Gates, 2007; Wilson, 2011). Ainda que seja uma necessidade, observa-se que está longe de ser uma realidade na sala de aula (Dionísio *et al.*, 2011, Sousa e Gonçalves, em preparação) e tão pouco é acautelada nos manuais escolares (Folgado e Araújo, 2009; Costa, 2012).

Segundo Carvalho (2010), num estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre representações dos professores acerca de literacia e de ensino da leitura e práticas de ensino da leitura, o desenvolvimento do ensino explícito de estratégias de leitura para a compreensão leitora em sala de aula é ainda incipiente. A autora conclui que os professores objeto de estudo não focalizam o ensino explícito de estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que estimulem a formação de um leitor crítico. Da análise de planos de aula elaborados para diferentes géneros textuais (*ibidem*), verifica que há estímulo da participação dos alunos nas atividades de leitura, mas esta é mais passiva do que ativa, centrada em colocar ao aluno questões de nível inferior, sem estimular a reflexão sobre o texto e seu questionamento. Não contemplando, igualmente, atividades que favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Se o ensino de estratégias cognitivas de leitura é fundamental, a aprendizagem de estratégias de autorregulação (isto é, estratégias que permitam identificar o que se compreendeu, o que não se compreendeu, o porquê de ambas e que estratégias usar para reparar a perda de compreensão) é essencial na construção da autonomia do leitor. Estas proporcionam as ferramentas necessárias para o leitor ler textos diversos e com diferentes graus de complexidade, assegurando o exercício da compreensão leitora. É o desenvolvimento dessas estratégias que torna possível aos sujeitos continuarem a aprender ao longo da vida, isto é, a

tornarem-se *life-long learners* (Comissão Europeia, 2001).

Na perspetiva de Araújo (2005), o desenvolvimento da compreensão literal é importante, constituindo-se, na verdade, como base para uma leitura crítica e reflexiva. De acordo com a autora, para compreender na totalidade um texto, é preciso identificar a informação explícita, associando-a à informação que está implícita no texto e, assim, ler nas entrelinhas. Deste modo, esse processo proporciona, simultaneamente, uma leitura interpretativa e reflexiva com base em inferências, construindo conhecimento para além do texto. Pelo que apresentam os estudos citados e os resultados do exame do PISA, o ensino da leitura carece de ser explícito e sistemático, tendo em conta os textos (estrutura e mecanismos linguísticos), os contextos e as finalidades da leitura.

Damos exemplos de atividades de ensino de leitura a implementar em sala de aula de forma sistemática e explícita. Assim, antes de começar a leitura de qualquer texto, é importante clarificar objetivos e finalidades da leitura, ativar-se conhecimentos prévios sobre o tópico e o género textual e antecipar sentidos; durante a leitura - confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, selecionar ideias importantes, sumariar. Após a leitura, devem confirmar-se as antecipações, resumir o texto e esclarecer todas as dúvidas que surjam. As atividades de leitura devem ser modelizadas e, posteriormente, deve refletir-se sobre os processos e estratégias usados, para que os alunos, por um lado, participem em práticas de leitura guiadas e, por outro lado, tomem consciência dos comportamentos e estratégias usados na abordagem do texto.

A título de exemplo, refira-se que quando se sintetiza com os alunos, está-se a ensinar-lhes a identificar informação relevante e a afastar informação irrelevante. Esta é uma competência fundamental, pois, no mundo atual, as pessoas são confrontadas com tanta informação que se torna difícil escolher entre o que é essencial e o que é trivial. Ensinar a identificar o essencial é importantíssimo para a escola, mas também para a vida. Modelizar comportamentos leitores, verbalizando e refletindo sobre esses comportamentos, é fornecer modos de abordar os textos que ajudam os alunos a ler de forma autónoma.

Um dos fatores que mais influenciam a compreensão do texto é o conhecimento prévio que se tem acerca do assunto tratado. Isto é verdade nos textos narrativos, mas é ainda mais verdade quando se leem textos de

outras disciplinas (Ciências, História, etc.). O conhecimento prévio ajuda o leitor a perspetivar o conteúdo do texto, estimula o interesse, favorece a atenção e facilita a seleção da informação (Gee, 2000). Ensinar os alunos a mobilizar conhecimentos prévios (o que é que eu sei sobre este tópico/ assunto?) quando enfrentam uma nova tarefa é, pois, importantíssimo.

Na promoção da interação leitor/ texto, o papel do questionamento do professor é fundamental. No entanto, a investigação alerta para o facto de as questões deverem ser pensadas para o desenvolvimento da compreensão. Sabe-se, também, que, mais importante do que a quantidade, é a qualidade e a diversidade das questões que promovem a compreensão de nível mais elevado. Albanese (1999) propõe cinco tipos de perguntas: (i) de verificação - visam verificar o conhecimento dos factos narrados; (ii) pessoais – referem-se ao universo pessoal da criança e visam promover um maior envolvimento desta; (iii) pedidos de opinião – pretendem suscitar juízos pessoais acerca do lido; (iv) pedidos de inferência - visam verificar a competência para inferir informação a partir do texto; e (v) perguntas enciclopédicas - são usadas para verificar o conhecimento do mundo (enciclopédico) e são seguidas, frequentemente, de explanações.

A compreensão de textos exige envolvimento estratégico na construção da significação (Gee, 2000). Após a leitura orientada de alguns textos, seguindo a mesma metodologia, deve-se parar e refletir com os alunos sobre estas mesmas estratégias, isto é, tornar os alunos conscientes de como fazer para compreender um texto. Sabe-se que os bons leitores usam diferentes estratégias enquanto leem, por exemplo: clarificam o significado das palavras e das frases, sintetizam, antecipam informação, colocam questões ao texto, separam a informação relevante da irrelevante. Num estudo sobre o modo como alunos de 16 anos processam o texto literário, Janssen et al., (2005) referem que a maior diferença entre maus e bons leitores tem a ver com o facto de os primeiros se envolverem mais com os textos, questionando mais, clarificando, fazendo mais comentários avaliativos e metacognitivos.

Numa revisão da bibliografia sobre compreensão da leitura, Dougerty-Stahl (2004) defende que os professores podem desenvolver a compreensão quando leem em voz alta para as crianças ensinando a: a) ativar conhecimentos relevantes e a filtrar conhecimentos irrelevantes, b) usar o texto para fazer ligações significativas, c) expandir os seus conhecimentos de base. Segundo a autora, os comportamentos a), b) e c) são passos

importantes para o desenvolvimento da compreensão autónoma, porque os alunos que se envolvem nestas estratégias em grupo são, mais tarde, capazes de ter um comportamento estratégico quando estão sozinhos a ler (por exemplo a estudar).

Como tem sido apontado, um bom leitor coordena um conjunto flexível de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura. Tenta não perder de vista o objetivo da leitura, e vai resolvendo os problemas de compreensão à medida que estes vão surgindo. As estratégias enunciadas são estratégias que se aplicam a todos os tipos de texto. Quando se trata de textos narrativos, além destas estratégias, é necessário analisar a estrutura do texto narrativo (Giasson, 2000), analisar as ações e as emoções das personagens (Giasson, 2005) e relacionar as ações das personagens com as motivações subjacentes[33].

---

33 Compreender que as ações das personagens têm motivos e que o agir é motivado, é uma das últimas dimensões a emergir na produção de narrativas pelas crianças (Sousa, 2010a). Explicitar essa ligação entre ações e motivações das personagens é uma variável importante no ensino da compreensão da narrativa.

3.4. LEITURA E LITERATURA

A leitura é o meio fundamental de acesso à literatura. Se a televisão e as novas tecnologias põem em causa a primazia da leitura na vida de adultos e de adolescentes, na escola, contudo, a leitura continua a ser o principal meio para que alunos e professores se envolvam com a literatura (Early e Ericson, 1993, p. 313). Levar os alunos a descobrir o prazer da leitura, é um objetivo fundamental em qualquer plano de leitura. O gosto em ler levar-nos a ler, a procurar livros e propicia momentos privilegiados de contacto com estes.

Quanto mais se lê, melhor se lê, mais vontade se tem de ler (e vice-versa). Mas o que leva as pessoas a ler? Porquê pegar num livro em vez de ir passear, ir ao cinema, ver televisão, jogar no computador ou participar num *chat*?

São muitas as respostas possíveis. Para Giasson (2007), a literatura será um convite a ver para além das coisas: "La littérature est un art qui fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine; elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle montre la vie dans sa totalité, dans sa complexité" (*ibidem*, p. 276). Para a autora, a literatura seria um meio de compreender a experiência humana, de definir quem somos e o que poderíamos ser, de considerar possibilidades novas, de nos informarmos sobre a vida, mas, também, de transformar a vida, transformando-nos a nós próprios.

Mial e Kuiken (2002) colocam o sentir como uma dimensão central na leitura literária, na resposta do leitor ao literário. O sentir pode ser categorizado em quatro domínios: "(1) evaluative feelings toward the text, such as the overall enjoyment, pleasure, or satisfaction of reading a short story; (2) narrative feelings toward specific aspects of the fictional event sequence, such as empathy with a character or resonance with the mood of a setting; (3) aesthetic feelings in response to the formal (generic, narrative, or stylistic) components of a text, such as being struck by an apt metaphor; and (4) self-modifying feelings that restructure the reader's understanding of the textual narrative and, simultaneously, the reader's sense of self" (Miall e Kuiken, 2002, p. 223).

Os sentimentos e emoções que experimentamos, durante ou no final da

leitura, constituem motivação para a leitura. Lemos, entre outros motivos, por:

(i) busca de prazer (evasão) - um livro pode transportar-nos para outros espaços, outros tempos, outros mundos, outras vidas, permitindo viver experiências gratificantes, muitas vezes distantes da realidade difícil do dia a dia;

(ii) busca de sentidos (compreensão do mundo), pois o mundo e a vida como os vivemos surgem-nos desordenados, fragmentados, muitas vezes sem sentido. Num texto/livro o mundo tem um princípio e um fim, as personagens têm objetivos, as ações são motivadas. Assim, o livro é uma janela para a vida na sua complexidade e totalidade, permitindo uma busca pessoal de sentidos para o seu universo;

(iii) desenvolvimento afetivo (identificação com outros) - como o leitor se identifica com as personagens pode, por interposta pessoa, viver sentimentos, problemas difíceis, procurando soluções ou pondo em perspetiva dificuldades que muitas vezes seriam, na vida real inultrapassáveis. Esta identificação com personagens proporciona

(iv) desenvolvimento social (compreensão dos outros) - ao viver empaticamente as dores e as alegrias de outros (as personagens), alargam-se as perspetivas sobre quem nos rodeia, tornando-nos mais tolerantes. É, ainda, consensual que a leitura pode contribuir para o

(v) alargamento de conhecimentos (saber enciclopédico) - a leitura permite contactar com saberes históricos, geográficos, sociais, linguísticos (vocabulário, sintaxe complexa). E, finalmente, ler contribui para o

(vi) desenvolvimento das competências de leitura - para utilizar a leitura como ferramenta de comunicação é preciso ler muito. Quem lê muito, lê melhor, com mais eficácia.

Implicar os alunos na leitura e fazê-los descobrir o prazer de mergulharem num livro, é um dos objetivos mais importantes de um professor de língua. O que se observa e se ouve os professores afirmarem é que a maioria dos alunos não gosta de ler. Há estudos que quantificam esta falta de leitura. Por exemplo, Lages et al. (2007) concluem que à medida que as crianças avançam no sistema educativo, vão-se desinteressando da leitura (as crianças de 1º ciclo gostam mais de ler do que as do 2º ciclo e estas mais do que as do 3º). Com efeito, a motivação tem implicações sobre

a quantidade e a frequência de atividades de leitura (Fenouillet *et al.*, 2009). Os professores parecem ter um papel secundário nas conversas sobre leitura e gosto de ler (Lages *et al.*, p. 365).

Será que as aulas de língua ajudam os alunos a gostar de ler? A propósito de práticas em contexto escolar, afirma Azevedo (2006, p. 50): "A leitura literária, intrinsecamente polifónica pela sua natureza, é transformada numa leitura que se quer predominantemente asséptica e impessoal: a história é estilhaçada, a forma de escrever do autor não é objeto de reflexão, e a própria leitura individual e personalizada é também recusada". Ora, entender a leitura de textos literários como uma transação ativa e construtiva do leitor com o texto (Rosenblatt, 1994) pode torná-la num modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão, exercitando competências cognitivas e afetivas[34].

Se é preciso ler mais para se ler melhor, o que se pode fazer para criar o gosto pela leitura? Mais uma vez, são várias as respostas possíveis. Em primeiro lugar, destaca-se o papel do adulto e da família (Lages *et al.*, 2007; Mata, 2008). Sabe-se que a criança que vê os pais lerem e compreende o papel e a importância da leitura terá mais probabilidades de construir um projeto pessoal de leitor. Mas e os jovens? Um aluno a quem o professor lê regularmente e que vê o seu professor como leitor (de livros, jornais...) terá mais probabilidades de querer ler.

Sabe-se que os adultos e o professor, em particular, têm um papel fundamental: um professor entusiasta, que gosta de ler e partilha esse gosto pela leitura, será o primeiro fator que contribui para transformar a aula, construindo uma comunidade de leitores[35]. Mas, segundo Lages et al. (2007 p. 365), no 3º ciclo, por exemplo, o sexo é a variável com maior peso no gosto pela leitura "as raparigas gostam muito mais de ler do que os rapazes". Outras variáveis "(...) são as idas a bibliotecas ou livrarias com os pais; o número de livros existente em casa; a idade; o incentivo à leitura garantido pelos progenitores"

O trabalho do professor, a partir de uma realidade heterogénea (cada aluno tem uma história de vida, vivências diferentes do ato de ler, pertence a meios diferentes, tem uma maturidade pessoal diferente, possui património

34 Segundo Lahtinen (2005, p. 39), "we need different kinds of concepts for describing personal reading experiences, the behavior of literary characters, the textual world, and the features of the text".

35 Sobre «a construção de uma comunidade de leitores, reflexivos e interactuantes, apreciadores do prazer dos livros e da literatura» (ver Azevedo, 2006, pp. 60-63).

cultural/ linguístico diversificado), permite construir um universo de referências comum através dos livros e da leitura. A construção dessa comunidade não é fortuita, mas obra da planificação e do empenhamento do professor.

Nessa construção, além do professor, saliente-se a importância dos livros: livros de qualidade e diversificados (Giasson, 2005, 2007). Os livros que se partilham na aula podem ser trazidos de casa pelos alunos, da biblioteca municipal, pelo bibliotecário, ou da biblioteca da escola, pelo professor ou alunos. Pode, ainda, formar-se uma biblioteca de turma. O fundamental é que, na aula, haja livros e sejam criadas condições para a leitura quer individual, quer coletiva.

Além de livros, são necessários, na agenda semanal, momentos dedicados à leitura extensiva e à discussão das leituras e, ainda, estratégias que favoreçam a emergência de um projeto pessoal de leitor. A título de exemplo, salientem-se: a leitura diária pelo professor para os alunos (sobretudo no pré-escolar e no 1º CEB), a apresentação de livros pelo professor ou pelos alunos, a leitura de excertos, de poemas, o fomento do diário de leitura, a oportunidade para escrever sobre o que se leu, etc.. A leitura de textos literários comporta várias dimensões. Em aula, segundo Giasson (2007, pp. 278 e ss), dever-se-ia ensinar a compreender os textos (dar atenção à leitura interativa – da infantil ao 2º ciclo)[36]; a reagir aos textos (vivendo a experiência estética proporcionada pelo texto), a apreciar os textos (avaliando de forma crítica e estética a obra).

Porque não há turmas homogéneas, ter-se-á que diversificar os livros oferecidos. Essa é uma das razões que levam a acautelar, além da qualidade, a diversidade dos livros. Assim, convém disponibilizar livros de aventuras, policiais, livros fantásticos, biografias, coletâneas de contos, contos tradicionais contados de novo, poesia, etc..

Além do interesse dos alunos, é necessário estar atento às suas competências de leitor. Num mesmo ano de escolaridade, podemos ter alunos com competências de leitura muito diferentes. Por isso, devem apresentar-se clássicos[37], mas também livros mais curtos e mais simples

---

36 Na leitura interativa o professor lê em voz alta interagindo com os alunos, modelizando comportamentos leitores (Albanese, 1999; Sousa, 2007).

37 Para Calvino (1994, p.10), "[...] a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os «nossos» clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas".

para os leitores mais lentos e menos fluentes. E deve cuidar-se de desenvolver as competências de leitura (fluência e compreensão), porque é consensual que quanto mais se lê, melhor se lê. Um aluno que ganha o gosto de ler quererá ler e será capaz de ler textos mais complexos.

Como se conclui, um professor entusiasta conhece muitos livros. Do seu vasto conhecimento de livros, será capaz de selecionar livros adequados para os seus alunos. E um professor que não é leitor entusiasta? Este deve socorrer-se dos seus colegas de departamento/agrupamento, discutindo livros a apresentar em cada ano[38].

38 Conhecer livros destinados às faixas etárias em que se leciona é muito importante, pois é necessário ter sempre à mão uma proposta de leitura que desafie o leitor a ler mais e livros com maior complexidade.

3.4.1. A LEITURA LITERÁRIA NA AULA

Segundo Giasson (2005), no último século, foram três os paradigmas sobre o texto literário com influência nas abordagens pedagógico-didáticas. No primeiro, o mais antigo, os sentidos do texto explicavam-se pela biografia do autor. A obra era fruto da vida e, por isso, os pormenores da vida do autor eram esquadrinhados até ao inverosímil e os sentidos do texto pretendiam-se ecos da vida do autor. A tarefa do leitor seria descobrir o sentido que o autor teria querido construir.

Após o afastamento do autor, o texto, sobretudo com o estruturalismo, passou a estar no centro das atenções, sendo entendido como contendo em si todos os sentidos e os seus próprios princípios explicativos. Compreender um texto equivaleria a analisar minuciosamente as suas estruturas, analisar as personagens, os eventos. A tarefa do leitor seria descobrir o sentido que o texto encerra.

No terceiro paradigma, o atual, ganha importância a receção do texto pelo leitor. A significação não existe por si, mas apenas ganha existência quando reconstruída por um leitor. O leitor deixa o papel passivo de espetador ou recetor e passa a ter um papel ativo na interpretação do texto, trazendo a sua contribuição, usando as suas experiências prévias para selecionar imagens e sentimentos que permitam formatar o texto, enquanto este proporciona ao leitor novas experiências. A tarefa do leitor seria, enquanto lê, (re)construir o sentido do texto, pela interpretação das suas vivências.

O texto literário convoca, mais do que outros textos, os conhecimentos prévios do leitor: conhecimento de pessoas e lugares, de períodos históricos e culturais diversos, conhecimento de registo escrito, de registo oral, da natureza humana, da gramática da narrativa e formas literárias, entre outros (Early e Ericson, 1993, p. 314). O conceito de conhecimentos prévios deriva da teoria dos esquemas. O leitor usaria os seus esquemas para compreender o que está a ler, fazendo antecipações enquanto lê e lembrando o que já leu (*ibidem*). Por exemplo, a compreensão do *Romance da raposa*, de Aquilino Ribeiro, depende em larga medida do conhecimento do leitor sobre a vida nos campos: animais e plantas das serras da Beira, mas, também, das artimanhas necessárias para sobreviver em meios adversos.

O conhecimento dos géneros textuais e a familiaridade com o registo e os padrões das formas linguísticas são aspetos importantes do conhecimento prévio do leitor. Na verdade, se se reconhece a beleza da linguagem de Aquilino, o acesso a essa linguagem, para as gerações mais novas, deve ser mediado pelo adulto (pai ou professor).

O caminho na construção do leitor estético (Rosenblatt, 1994; Eco, 2003) beneficia da mediação do adulto. O papel do adulto é fundamental não só na mediação, mas também no acesso: "[...] a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipóteses de autonomia na escolha" Magalhães (2008, p. 55). Assim, segundo a autora, "Oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efetiva capacidade de ler é um dos desafios maiores que atualmente se coloca aos agentes responsáveis pela educação (...)" (*ibidem*, p. 69).

Antes de saberem ler, as crianças já convivem com a literatura. Contar e ouvir histórias é uma atividade sem data, que se perde na memória dos tempos. Ao ouvir contar ou ao ouvir ler histórias, a criança aprende o género, a estrutura e sequência do texto. Aprende fórmulas de entrada e saída dos universos textuais: "era uma vez..., No tempo em que os animais falavam..." (Veloso, 1994; Sousa, 1995, 1996); aprende marcadores temporais e espaciais, estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Desta forma, "a componente lexical-semântica daquele enunciado é trabalhada, alargando-se a competência linguística da criança de uma forma involuntária e natural" (Veloso, 1994, p. 29).

Segundo Silva (1981, p. 14), "A literatura infantil tem desempenhado uma função relevantíssima (...) na exploração das virtualidades da língua que muitos textos de literatura infantil realizam com surpreendente criatividade. Efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliterações, sugestões fono--icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas - eis alguns dos segredos e das potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através (...) das leituras em voz alta efetuadas por outrem, de textos de literatura infantil".

A motivação para a leitura é, reconhecidamente, um elemento chave no sucesso ou insucesso nos primeiros anos de escolaridade (Applegate e Applegate 2010, p. 226). Iturbe (2000) aponta a escola como responsável

por alguma falta de hábitos de leitura. Segundo o autor, na escola ensinam as técnicas e os mecanismos para as crianças decifrarem, isto é, transformarem grafemas em sinais sonoros e em palavras, mas esquecem-se de levar a criança a gostar da leitura. Polanco (1987, p. 33) assume uma posição próxima, ao afirmar: "A los maestros de hoy, como a los de ayer, nos sigue obsesionando la tecnica lectora, y a ella dedicamos el mayor empeño. Preocupados por la eficacia, por el «dominio de la herramienta» - el placer de leer vendrá después -, seguimos dejando en el camino a muchos alumnos que quizá nunca llegarán a conocer el encuentro gozoso con el libro".

Numa síntese de vários estudos sobre literacia e motivação para a leitura, Applegate e Applegate (2010, p. 226) referem que os bons leitores têm expectativas elevadas acerca do seu desempenho, valorizam a leitura, leem regularmente e de forma entusiasta por motivos pessoais, leem mais do que os colegas, obtêm melhores resultados nos testes de leitura e obtêm melhores resultados na escola.

Não é, porém, de mais sublinhar que gostar de ler, implica saber ler. De acordo com Moreno (2003, p. 13), "lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen porque sin comprensión no hay nada. Ni deleite, ni afición, ni hábito, ni reconstituyentes simbólicos, ficcionales o metafísicos". Iturbe (2004, p. 27) partilha desta opinião, defendendo que o prazer da leitura pressupõe satisfação intelectual, sendo necessário dotar o leitor de estratégias intelectuais que lhe permitam aceder ao significado para "[...] «atrever-se» a interpretar el sentido en busca del placer".

Quando se é leitor fluente, há sempre duas dimensões que é importante equacionar: *o que se lê* e *como se lê*. Para Eco (2003), os textos literários constroem um duplo leitor modelo, um leitor de primeiro nível ou leitor semântico (que atende fundamentalmente ao que acontece) e um leitor de segundo nível ou leitor estético (tipo de leitor que o texto propõe): "[...] em poucas palavras, o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, o de segundo nível como é contado o que acontece. Para saber como vai acabar a história, de costume basta ler uma única vez. Para se tornar um leitor de segundo nível é preciso ler muitas vezes e certas histórias têm de ser lidas até ao infinito" (*ibidem*, p. 228). E, na verdade, esta sedução da linguagem literária pode verificar-se desde a mais tenra idade: é frequente um mesmo grupo de pré-escolar pedir para ouvir o mesmo texto dias seguidos.

A dicotomia entre prazer e dever, em termos de leitura, beneficia em ser equacionada. A leitura utilitária e a leitura literária não são incompatíveis. Mais do que atividades opostas serão concebíveis como situando-se numa escala (Rosenblatt, 1994; Giasson, 2007). Em textos em que domina a leitura utilitária, o leitor esforça-se por compreender os elementos apresentados, recorrendo ao que Rosenblatt (1994) designa "aspetos públicos da significação" (no original: *public aspects of sense*). Em textos em que domina a leitura estética, o leitor recorre fundamentalmente aos "aspetos privados da significação" (*ibidem*) que englobam as atitudes, os sentimentos suscitados pelas palavras.

Com efeito, a autora defende que a diferença entre leitura estética e leitura não estética depende da atitude e da atividade do leitor em relação ao texto. Assim, no extremo do espetro da leitura não estética o leitor "[...] disengages his attention as much as possible from the personal and qualitative elements in His response to the verbal symbols; he concentrates on what symbols designate, what they may be contributing to the end result he seeks – the information, the concepts, the guides to action, that will be left with him whem the reading is over.

At the aesthetic end of the spectum, in contrast, the reader's primary purpose is fulfilled during the reading event, as he fixes his attention on the atual experience he is living trough" (*ibidem*, p. 27).

Além da finalidade da leitura – a informação, os conceitos, os modos de agir -, as características literárias da linguagem por si próprias implicam uma atenção à linguagem, trazendo-a para primeiro plano, como propõe Mukarovsky: "In poetic language foregrounding achieves maximum intensity to the extent of pushing communication into the background as the objetive of expression and of being used for its own sake; it is not used in the services of communication, but in order to place in the foreground the act of expression, the act of speech itself". (Mukarovsky (1964, p. 19 [1932]) *apud* Miall e Kuiken, 1994a, p. 390).

4. A ESCRITA

A escrita é uma competência inseparável de competências mais alargadas: competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia. A escrita é um processo cognitivo e social, existindo relações cruciais entre a escrita e outros processos de linguagem. Para alguns investigadores, a escrita seria mesmo a mais complexa das atividades de linguagem (Negro e Chanquoy, 2005), mais complexa do que falar, escutar ou ler, porque requer a implementação simultânea de múltiplas operações: desde a elaboração mental de objetivos, conteúdos, destinatário... até à transcrição gráfica das ideias.

Na investigação sobre escrita, são várias as perspetivas que foram adotadas. Estas variam consoante o objeto de análise: a investigação centra-se:

(i) sobre quem escreve – o **sujeito**, o escritor, e sobre o processo de produção textual (a abordagem é predominantemente psicológica);
(ii) sobre o **produto** - o texto, isto é, o objeto da escrita (a abordagem é predominantemente linguística); ou
(iii) sobre o **contexto** em que se dá a aprendizagem: escolar, social, cultural (a abordagem é predominantemente didática).

Temporalmente, nos anos 70, o enfoque da investigação incidia sobre o produto, sendo valorizadas as características linguísticas dos textos, com descrição de características formais e estruturais dos mesmos; nos anos 80, o enfoque transfere-se para o processo, sendo valorizados os aspetos cognitivos de produção de texto e, nos anos 90, a investigação centra-se sobre os contextos, isto é, analisa-se a escrita enquanto processo condicionado pelo contexto em que se desenvolve, sobretudo a escola, mas também a família, sendo esta uma perspetiva sociocultural. Tendo em conta o ensino e a aprendizagem, estão em jogo diversas variáveis: mediação do professor, de pares, currículo. Como se vê, há uma evolução conceptual: do produto em direção ao sujeito que escreve e deste ao sujeito que escreve dentro das suas circunstâncias, como membro de uma comunidade, ou melhor, transitando entre diferentes comunidades.

Havendo uma dicotomia entre as primeiras, a última congrega contribuições

destas para melhorar o ensino aprendizagem, centrando-se a investigação, muitas vezes, sobre a eficácia de estratégias de ensino aprendizagem. Contudo, nenhuma das três perspetivas consegue explicar globalmente o processo de escrita, um processo complexo que convoca múltiplas capacidades em simultâneo.

A passagem de uma abordagem de produto para o processo relaciona-se com o relevo, nos anos 80, das teorias cognitivistas. São vários os modelos dentro deste quadro teórico. O mais conhecido e citado é, sem dúvida, o de Flower e Hayes (Hayes e Flower, 1980; Flower e Hayes, 1981; Hayes, 1996). Neste modelo, a escrita é considerada o resultado de uma combinação de fatores cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Na estrutura geral do modelo, diferenciam-se dois componentes: o contexto da tarefa e o sujeito. A componente sujeito contempla a motivação e a afetividade, os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória a longo prazo. No contexto da tarefa, incluem-se dois componentes: o contexto social e o contexto físico. No primeiro, o contexto social, incluem-se a audiência, as pessoas do contexto e outros textos que o escritor pode ler enquanto escreve. A dimensão social assinala que a finalidade da escrita é a comunicação, mas, também, que a escrita se rege por convenções sociais e pode ser produzida em distintos contextos sociais. O contexto físico compreende dois componentes: os textos que o sujeito já leu ou escreveu e o meio físico para escrever (lápis, computador, linguagem gestual) que condiciona os processos cognitivos (por exemplo, na planificação, na textualização, na revisão ou na edição).

No modelo cognitivista, o sujeito é a figura central. Enquanto na primeira formulação do modelo o centro da atenção eram os modelos cognitivos, na segunda versão (Hayes, 1996) a figura central é a memória operativa. Mas, como vimos, o modelo tem em conta outros componentes: a motivação e a afetividade, a memória a longo prazo.

Um outro modelo de pendor cognitivista é o modelo construtivista. Neste o objetivo fundamental é explicar a evolução da aprendizagem do modo escrito, abarcando as aprendizagens da leitura e da escrita. Os estudos sobre aprendizagem inicial analisam o modo como a criança acede ao código escrito (Ferreiro e Teberosky, 1986; Martins, 1996; Silva, 2003). Nesta perspetiva, a aprendizagem é um processo natural que se desenvolve graças, por um lado, à interação do sujeito com objetos de escrita e, por outro, a uma construção do sujeito a partir de estruturas cognitivas pré-

-existentes que permitem acomodar novos conhecimentos (cf. com teoria da aprendizagem de Piaget). Em suma, a aprendizagem da língua escrita é o resultado das experiências da criança com a língua escrita, quer no seu ambiente familiar e social, quer na escola (Goodman, 1990). Esta corrente defende que, quando chegam à escola, as crianças possuem um conjunto de conhecimentos sobre a língua escrita a partir dos quais se deve apoiar o ensino da mesma.

O conceito de "emergência da literacia" surge nos anos setenta em oposição ao conceito de "prontidão para a leitura". A oposição entre os conceitos tem subjacente o modo como se encara o aprendente e a aprendizagem: no segundo, *prontidão para a leitura*, a aprendizagem da escrita depende de fatores maturacionais (a criança está pronta para aprender quando atingiu determinado patamar do seu desenvolvimento); no primeiro, *emergência da literacia*, a aprendizagem deve ter em conta as aprendizagens informais e os conceitos que a criança foi construindo acerca da escrita. Pioneiros desta corrente foram Mary Clay na Nova Zelândia e Emília Ferreiro na América Latina (Ferreiro e Teberosky, 1986).

No âmbito do desenvolvimento de competências de escrita, como referido anteriormente, o mais citado dos modelos cognitivistas é o modelo de Hayes e Flower (1980). Este considera as seguintes dimensões: memória a longo prazo, contexto da execução da tarefa (extra e intratextual) e o próprio processo da escrita (operações de planificação, redação e revisão). Estas operações são descritas como atuando de forma interativa e recursiva e são geridas por um mecanismo de controlo (*monitor*). Este modelo foi testado e foram várias as propostas que partiram dele.

Centremo-nos sobre a proposta de Scardamalia e Bereiter (1986, 1987, 1992). Estes autores fazem incidir a sua investigação na fase de planificação, tentando verificar as diferenças entre escritores com níveis de maturidade diferenciada. A partir de investigação experimental, chegam à conclusão que há dois modos ou estratégias de abordar a planificação. De um lado, temos os escritores menos maduros que ativam as ideias da memória a longo prazo a partir apenas de alguns descritores - em geral, o tema e o esquema textual. Estes escritores utilizam a estratégia "dizer o conhecimento[39]". O texto produzido segundo esta estratégia apresenta, frequentemente, alguns problemas de coerência. O escritor escreve o que

39 Num artigo de 2011, Hayes retoma o conceito de "dizer o conhecimento" e analisa o modo como escritores pouco competentes que seguem a estratégia "dizer o conhecimento" estruturam o tópico dos textos expositivos.

pensa, não questionando as diferenças entre oral e escrito, tanto ao nível de léxico e de estruturas linguísticas, como ao nível da contextualização da informação presente no texto escrito.

De modo diferente, os escritores com mais experiência e conhecimento do modo escrito seguem a estratégia "transformar o conhecimento". Esta estratégia não nega a primeira, apenas parte dela para "expor o conhecimento" de acordo não com o que é recuperado da memória, mas com o plano e os objetivos do escritor. Por isso, os escritores com mais experiência demoram muito tempo nesta primeira fase e elaboram notas e rascunhos complexos antes de iniciarem o processo da escrita.

Em conclusão, pode afirmar-se que os escritores com menos experiência não são capazes de mobilizar e regular os processos cognitivos e metacognitivos exigidos pela escrita de textos (planificação, textualização e revisão), não utilizando estratégias adequadas às exigências das tarefas de escrita. Estas dificuldades são bem visíveis nos textos produzidos por escritores pouco experientes. Com efeito, podem observar-se problemas na organização da informação, na extensão do texto, nos mecanismos linguísticos ou mesmo em questões notacionais (Sousa e Volgemuth, 2002; Sousa e Silva, 2003b; Sousa e Estrela 2009a, 2009b; Estrela e Sousa, 2011; Sousa, 2014b).

Como afirmado, de modelos centrados sobre o sujeito passou-se para modelos mais centrados nos contextos, sob a influência, entre outros, de Vigotsky. O autor (1978, p. 90) defende: "[...] learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers". Constata-se que a enfâse é colocada não no indivíduo, mas na interação e na cooperação entre sujeitos. Timbur (1984, p. 109), *apud* Atkinson (2003), é, segundo este autor, o primeiro investigador a chamar a atenção para a viragem realizada nos estudos sobre escrita. De uma visão demasiado centrada no sujeito[40], passa-se a uma perspetiva que situa o sujeito como membro de grupos, de comunidades com convenções próprias: "[...] the ''social turn'' . . ., a post-process, postcognitivist theory and pedagogy that represent literacy as an ideological arena and composition as a cultural activity by which writers position and reposition

40 Assim, Segundo Atkinson (2003, pp. 4-5), "Process writing, its strongest guiding force over the last part of the 20th century, was resolutely asocial in any theoretical sense, although not especially structuralist. It saw the learner almost wholly individualistically, ''the'' writing process as an abstract, internal process, and writing as a discovery type activity (...)"

themselves in relation to their own and others' subjectivities, discourses, practices, and institutions".

Nesta perspetiva, as temáticas mais exploradas têm sido a análise dos contextos em que se produz a aprendizagem e a avaliação de programas de ensino (Mata, 2008, p. 46). Por um lado, estudam-se as variáveis contextuais – contextos social, cultural e histórico - que incidem na produção de escrita. Perspetiva-se a escrita enquanto atividade social e cultural, sendo a linguagem um produto sócio-histórico e cultural, e, simultaneamente, perspetiva-se a linguagem e a escrita como atividades e instrumentos de construção social (mediante o diálogo) e cultural (elaboração de produtos literários (*ibidem*, p. 47). Em suma, a escrita, como a aprendizagem em geral, "[...] presupposes a specific social nature and a process by which children grew into the intellectual life of those around them" (Vigotsky, 1978, p. 88).

A abordagem da escrita como processo ignora os modos como a significação é construída socialmente, não levando em consideração as forças que, para além do texto, estabelecem finalidades, relações e, em última análise, enformam a escrita. A abordagem dos géneros (Bakthine, 2003) visa colmatar esta lacuna, esclarecendo explícita e sistematicamente os modos como a linguagem funciona nos diversos contextos sociais (Hyland, 2003, p. 18).

A investigação tem-se também centrado na sala de aula como contexto privilegiado de ensino e aprendizagem da escrita (Sousa et al., 2001; Sousa e Silva, 2003a; Aleixo, 2005; Santana, 2007; Pinto, 2010; Parracho 2012; Amaral, 2012; Sousa et al., 2013; Lourenço, 2013; Cardoso, 2013; Ramos, 2013). Desta investigação, salientam-se algumas contribuições para encarar a melhoria do ensino da escrita, contemplando: (i) construção, em sala de aula, de uma comunidade de leitores/ escritores que partilham textos e refletem sobre os escritos; (ii) o uso de textos modelo; (iii) ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas para facilitar o processo de escrita (planificação, textualização, revisão); (iv) ensino de estratégias para conhecer diferentes tipos de texto; (v) ensino de estratégias para melhorar a forma linguística e a coerência dos textos; (vi) ensino de estratégias de aprendizagem cooperativa; (vii) recursos informáticos para melhorar a escrita.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos géneros textuais, salienta-se: (i) a leitura repetida de um determinado texto ajuda o aluno a utilizar as dimensões tipológicas desse texto; (ii) o ensino explícito das

estruturas dos diferentes tipos melhora a compreensão e a expressão nesses géneros; (iii) o ensino explícito de estratégias para a execução dos processos implicados na escrita ajuda a melhorar a produção de textos de géneros diferentes (Mata, 2008, pp. 47-48).

4.1. APRENDER A ESCREVER

Aprender a escrever e tornar-se membro da comunidade de literacia é um processo que envolve aprendizagem, esforço e um percurso longo de treino. A literacia não pode ser definida em termos de saber estático, mas em termos de processo e de percurso de desenvolvimento, pelo que se compreende que nem todos os indivíduos atingirão o mesmo nível de desenvolvimento em literacia, dependendo o nível atingido, em boa parte, do nível de escolarização. A escrita apresenta um caráter bastante abstrato, é produzida na ausência de interlocutor, exige um afastamento da situação de enunciação e é mais difícil encontrar motivação para se escrever do que para falar (Vigotsky, 1996, p. 85).

Acresce ainda que, segundo o mesmo autor (*ibidem*, p. 85): "A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que devem ser estudados e memorizados antes". Aprender estas competências é apenas uma parte do que é saber escrever. Além do registo no papel ou em outros suportes, há toda uma parte de arquitetura ideacional que é preciso desenvolver.

Deste modo, saber escrever, envolve, por um lado, o domínio de um sistema notacional e, por outro, o domínio de técnicas de textualização e, ainda, o conhecimento dos contextos de escrita. Para aprender a escrever, a criança enfrenta dois reptos: aprender e usar o sistema representacional utilizado no modo escrito (letras, sinais gráficos, ocupação do espaço página, etc.) e saber construir textos (atendendo ao tópico, audiência, finalidade...).

Subjacente às queixas comuns dos professores de que o aluno não sabe escrever está, normalmente, o desconhecimento de que a escrita é muito mais do que o notacional e de que em cada área do saber/ atividade há normas que é necessário explicitar e ensinar, para que os sujeitos aprendam a escrever. A título de exemplo: no ensino superior exige-se que os alunos escrevam recensões, comentários, respostas longas, reflexões, monografias em Ciências, História, Linguística ou Geografia; boa parte da avaliação dos alunos passa por estes textos escritos, mas estarão os diferentes

professores de acordo sobre o que é um comentário? E um comentário em História será o mesmo que um comentário em Ciências ou em Literatura?

Como referido, as aprendizagens são, grosso modo, de dois domínios: um domínio notacional e um domínio textual, apresentando cada um deles desafios que levarão anos ou décadas a resolver (Lefrançois *et al.*, 2005; Kellog, 2008). Se aprender o sistema notacional é um percurso longo, aprender a construir textos de forma proficiente pode demorar duas décadas de ensino, aprendizagem e treino intenso (Kellog, 2008).

4.1.1. APRENDER UM SISTEMA NOTACIONAL

Aprender a transcrever no papel (ou em outro suporte) as ideias traduzidas em palavras e frases envolve conhecimento de que o modo escrito é um sistema notacional (Karmiloff-Smith, 1992). Segundo Ravid e Tolchinsky (2002, p. 435), o sistema notacional a aprender tem essencialmente duas propriedades: *spelling* e *punctuation*. Para as autoras, o primeiro tem a ver com as regras do domínio intrapalavra e o segundo tem a ver com regras do domínio interpalavras, incluindo conhecimento de palavra, frase, oração, segmentação do texto e paginação.

Espera-se que, no ensino superior, a parte notacional, por ser uma competência em foco no ensino básico, tenha sido resolvida em fases intermédias da escolarização. Constata-se, contudo, que esta é uma área que carece de ensino ao longo de toda a escolaridade (Lefrançois *et al.*, 2005). Alunos em final de escolaridade obrigatória apresentam dificuldades a nível da translineação, substituição de fonemas, flexão, hipo e hipersegmentação. Também no ensino superior, muito frequentemente, observamos dificuldades quer a nível de ortografia – homófonos, substituição de fonemas -, quer a nível dos sinais de pontuação (Sousa e Estrela, 2009a, 2009b).

Para aprender a escrever em línguas com um sistema alfabético, como o português, é necessário reconhecer os fonemas, já que estes são as unidades básicas do sistema escrito, e compreender o modo como estes se organizam (Freitas e Santos, 2001; Silva, 2003; Barbeiro, 2007). Nestes sistemas há, segundo Ravid e Tolchinsky, (2002), quatro componentes que precisam de ser aprendidas pelas crianças: fonologia, convenções ortográficas, morfo-fonologia e morfologia.

O conhecimento fonológico é a base da aprendizagem da correspondência fonema-grafema. Conhecer o inventário de sons da língua, e desenvolver a capacidade de isolar esses sons e refletir sobre eles é fundamental na aprendizagem do modo escrito. Torna-se necessário, por isso, desenvolver competências e conhecimentos específicos para entender a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, nomeadamente a tomada de consciência de que o discurso oral pode ser segmentado em palavras, em sílabas e em unidades ainda menores, os fonemas, e de que há uma

correspondência entre estes e os grafemas. A importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita está bem estabelecida (Morais, 1997; Freitas e Santos, 2001; Sprenger-Charolles, 2004).

Dominar a correspondência fonema/ grafema é um processo que supõe ensino e aprendizagem e pode ser mais ou menos facilitado pelo sistema ortográfico das línguas. O modo como os fonemas são representados graficamente difere muito de língua para língua, podendo a relação fonema grafema ser bastante transparente, em línguas como, por exemplo, o castelhano, ou bastante opaca como o inglês (Sprenger-Charolles, 2004, Alegria e Carrillo, 2014).

O português é considerado um sistema intermédio, isto é, um sistema em que há casos de correspondência biunívoca fonema grafema (t, b, d,...), mas em que há casos em que a correspondência pode ser variada. Se a correspondência fonema/grafema de alguns sons consonânticos acarreta dificuldades, o sistema de vogais apresenta, também, problemas: o nosso sistema possui cinco grafemas para transcrever vogais. Possuindo a nossa língua catorze vogais, quando a criança aprende a escrever precisa aprender a transcrever esses catorze sons utilizando apenas cinco grafemas.

Como ficou dito atrás, o português tem fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas: veja-se como carro e quente partilham o mesmo fonema inicial representado por grafemas diferentes (no caso de quente, a grafia complica-se, pois, além de q, há um u que não se lê). Veja-se, também, o caso do grafema < e >: pode ser serra [ɛ], seda [e], dedada [ɨ], beato [i], beato [j] coelho [ɐ], igreja [ɐ], dente [ẽ] ou bote [ ] ou o grafema < o >: pode ser pote [ɔ], cor [o], passo [u], respetivamente.

A relação entre grafemas e fonemas, muitas vezes, não apresenta motivos explicáveis e sistematizáveis. As sibilantes são das zonas da fonologia que mais dificuldades colocam aos sujeitos que aprendem a escrever português. Só a título de exemplo, vejamos o som [s], que pode ser grafado de várias formas: selo, passo, paço, céu, próximo; ou o som [z], que pode ser grafado: mesa, guizo, exame. Mas se há sons que podem ter diferentes grafias, o mesmo grafema pode corresponder a sons diferentes, como vimos. Por exemplo, a consoante ortográfica s em final de palavra pronuncia-se, no português padrão [ʃ]. No entanto, sofre alterações consoante o contexto que se lhe segue: se é seguida por uma consoante surda torna-se [ʃ] (lista, pasta) se estiver antes de uma consoante sonora torna-se [ʒ](casas bonitas, desdentado); se seguida de uma vogal torna-se [z] (casas azuis) (cf. Mateus

et al., 1990).

A relação assistemática fonema/ grafema é uma das dificuldades no domínio do sistema ortográfico do português (ver, entre outros, Sousa, 1999; Freitas *et al.*, 2007; Barbeiro, 2007; Sousa, 2014b). Além da relação assistemática fonema/ grafema, são também fonte de problema as consoantes etimológicas (ou não) que não têm valor fonético (húmido, hífen). Apresentam-se, também, como fontes de dificuldades a representação gráfica da nasalidade: é comum no 2º ano de escolaridade surgir *lida* (por *linda*) ou no 3º e 4º anos *muinto* e *mensa*.

São muitas as diferenças entre o oral e o escrito. Por exemplo, enquanto no enunciado oral a informação é de natureza acústica e é contínua e linear, no enunciado escrito a informação é de natureza visual, linear, mas descontínua. Na verdade, historicamente, a descontinuidade gráfica é relativamente recente. Durante séculos a escrita era um contínuo (*scriptio continua*) (Manguel, 1998; Ferreiro, 1998)[41]. Na verdade, durante séculos, a pontuação era tarefa do leitor e não do escritor ou do escriba[42] .

Do ponto de vista ontogenético, a escrita da criança começa como um contínuo, quando a base é a escrita cursiva (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 183), sem apresentar segmentação ou outra organização textual. Esta diferença entre os dois registos – continuidade/ descontinuidade - tem consequências muito visíveis nos escritos dos sujeitos que aprendem a escrever. O contínuo sonoro pode ser segmentado de várias formas de acordo com o conhecimento que os falantes têm da língua: textos, parágrafos, períodos, frases, sintagmas nominais ou verbais, palavras. A noção de palavra é bastante complexa e é influenciada pelas suas diferentes componentes: fonológica, morfológica, sintática e semântica e também ortográfica[43].

41 Além da questão da separação das palavras, há todo um percurso da escolarização da escrita, apresentado em Magalhães (2010, pp. 432 e ss).

42 Quando os irlandeses se converteram ao cristianismo, o latim era para eles uma língua escrita e os monges precisaram introduzir um conjunto de convenções gráficas novas para facilitar o acesso ao texto escrito. Tendo sido os primeiros a abandonar a *scriptio continua* (séc. VII-VIII), concorreram grandemente para a legibilidade dos textos. (Ferreiro, 1998, p. 132).

43 Segundo Wauquier-Gravelines (1999, pp.134-135), "L'accès au lexique est considéré comme le premier stade d'interface entre information acoustico-phonétique et traitement linguistique permettant à un auditeur d'interpréter sémantiquement et syntaxiquement la chaîne parlée. Il désigne les processus mentaux complexes qu'utilise un auditeur pour atteindre et mettre en oeuvre les informations lexicales dont il dispose, lors de la compréhension d'un énoncé oral. Les processus mentaux ainsi envisagés reposent sur l'hypothèse de l'existence d'un «lexique mental» comportant toutes les unités lexicales connues. Ces unités auraient une représentation multidimensionnelle incluant des informations orthographiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques.".

Benveniste (1994), *apud* Ferreiro e Pontecorvo (1998, p. 46), propõe uma distinção entre "palavra no enunciado" e "palavra no sistema". Esta fica próximo do entendimento do que é uma palavra do senso comum (de pessoas alfabetizadas): entrada do dicionário, forma concebida como previamente segmentada, paradigma de formas. A palavra no enunciado tem limites imprecisos e variáveis, segundo a sua posição na enunciação.

De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1998), a segmentação do escrito em palavras constitui um espaço privilegiado para compreender o modo como a noção de "palavra" é afetada pelo escrito, sendo a própria escrita que oferece a definição prática de palavra: a escrita "[...] es constitutiva de la noción misma de "palabra"" (*ibidem*, p. 45). O conhecimento das palavras e dos seus constituintes supõe uma consciência metalinguística bastante desenvolvida. Efetivamente, a noção de palavra gráfica (uma mancha negra entre dois espaços em branco) afasta-se da noção de palavra oral e, por isso, em fases iniciais de aprendizagem do modo escrito, a representação gráfica de palavras apresenta uma enorme variedade.

Precisamente derivados da noção de palavra e dos seus constituintes e da não consciencialização de fenómenos de segmentação, verificam-se problemas de hipo e hipersegmentação. Lahire (1993) aponta os problemas de segmentação das palavras escritas como uma das dificuldades dos alunos em situação de insucesso escolar. Estes alunos tanto cortam demais como juntam demais. Segundo o autor, as dificuldades justificam-se porque o que chamamos "palavra" só faz sentido em relação às práticas de escrita. Assim, "Séparer des "mots" suppose que l'on objetive le language et qu'on considère du point de vue de ses articulations spécifiques et de son fonctionnement propre au lieu de le faire fonctionner dans des situations n'implicant aucun retour réflexif sur le language comme objet et univers autonome particulier" (Lahire, 1993, pp. 109-110).

Os espaçamentos entre palavras no escrito cristalizam ou objetivam descontinuidades que, maioritariamente, não têm correspondente na cadeia falada. Se, historicamente, a *scripto contnua* constituiu um problema para a leitura, sobretudo para sujeitos com menores conhecimentos da língua latina, a segmentação convencional do *continuum* da cadeia falada constitui um dos aspetos a aprender no percurso do domínio da escrita.

4.1.1.1. CONHECIMENTO DE PALAVRAS: HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO

Separar as palavras de um texto escrito através de espaços em branco, parece natural para quem sabe ler e escrever. Essa separação, contudo, não é nem histórica, nem linguística, nem ontogeneticamente motivada (Ferreiro e Teberosky 1986; Correa e Dockrell, 2007). Do ponto de vista histórico, por exemplo, comparem-se palavras derivadas do latim em português, castelhano e italiano (Ferreiro e Pontercorvo, 1998, p. 48):

Quadro 01 - Segmentação de palavras em Castelhano, Portugês e Italiano

CASTELHANO	PORTUGUÊS	ITALIANO
Entre tanto	*Entretanto*	*Intanto*
Con todo	*Contudo*	*Innanzitutto*
Sobre todo	*Sobretudo*	*Sopratutto*
Tal vez	*Talvez*	*Talvolta*

O modo como as línguas, e neste caso, línguas da mesma família linguística, delimitam palavras próximas permite sublinhar a convencionalidade desta dimensão da escrita.

Para compreendermos as dificuldades com que se debatem as crianças, quando aprendem a transcrever, é interessante observar, por exemplo, o estatuto gráfico do pronome pessoal átono e a obrigatoriedade ou não da sua presença em diferentes línguas românicas (dados de Castro *et al.*, 2010):

Galego

Desche*slle* o livro?

Si, din

Português

Deste-*lhe* o livro?

Sim, dei

Castelhano

Le diste el libro?

Sí, se lo di

Catalão

Li hás donat el llibre?

Sì, l'hi he donat

Francês

Lui as-tu donné le livre?

Oui, je le lui ai donné

Italiano

Gli hai dato il libro?

Sì, gliel ho dato

Romeno

I-ai dat caietul?

Da I l'-am dat.

Como se pode observar, o estatuto gráfico pode variar entre a autonomia (*lui, gli*) e a agregação (*deschesllе*) passando por formas intermédias com hifenização (*deste-lhe*). As possibilidades encontradas nas diferentes línguas são do domínio da convenção, isto é, não têm motivação linguística. Tal explica, em larga medida, as dificuldades na escrita de clíticos, muito comuns em fases mais precoces de aprendizagem: *comer-mos, darnos, dalo*.

Aprender a estabelecer as fronteiras das palavras escritas é uma das competências que as crianças têm que desenvolver quando aprendem a escrever. Em estádios iniciais de aprendizagem da escrita, observam-se dificuldades de estabelecer fronteiras de palavras (Lahire, 1993; Ferreiro *et al.*, 1998; Martins e Niza, 1998). Há hiposegmentação, quando ocorre uma falha na separação de duas ou mais palavras e hipersegmentação, quando uma palavra é escrita com mais de um segmento.

A segmentação não convencional diminui com o aumento da escolarização (Sousa e Vohlgemuth, 2002). Observa-se que, para crianças oriundas de ambientes familiares com maior contacto com escritos, esta área apresenta menores dificuldades (Lahire, 1993). A escolarização é um fator importante

no reconhecimento da fronteira de palavras. A noção de palavra gráfica constrói-se a par da aprendizagem da escrita e deve ser objeto de ensino explícito, mesmo que os alunos se encontrem em níveis avançados de escolarização.

Ao refletir sobre o estatuto da palavra gráfica, uma das questões pertinentes tem a ver com: o que se junta e o que se separa? Ao analisarmos as produções com problemas de segmentação, vemos que se podem aglutinar ou separar palavras plenas e palavras funcionais, como nos exemplos que se seguem: que horror (*corror*), os meninos (*osmeninos*), à apanhada (*à panhada*), monossílabos e polissílabos: mais ou menos (*maisomenos*), e depois (*idepois*), basquetebol (*bas quete bole*), às escondidas (*as condidas*), frente (*fren te*). Verifica-se que a hiposegmentação é mais frequente do que a hipersegmentação (Sousa, 2008b).

Problemas na concepção de palavra gráfica tinham, também, sido identificados num estudo sobre escrita em alunos de origem portuguesa a frequentar o ensino luxemburguês (Sousa e Volgemuth, 2002):

Quadro 02 – Fronteira de palavra

3ª CLASSE		*5ª CLASSE*	
HIPOSEGMENTAÇÃO	*HIPERSEGMENTAÇÃO*	*HIPOSEGMENTAÇÃO*	*HIPERSEGMENTAÇÃO*
	a vó	*Bronsiarme*	*a qui*
amontahnia	*as condidas*	*Qua*	*com migo*
pontame, chamome	*abai so*	*Construila*	*se nãu*
Vilereal		*Qum*	
segalar, poriso		*vouas (vezes)*	
Opedo			
eusto (a escrever)			
ivez, lavora, queu			
entermos, teinese (tem que se), qua			
Encasa			

Em condições de aprendizagem difíceis, em que os alunos têm como língua materna o português e são escolarizados em francês e alemão, observa-se que a maior dificuldade na segmentação se dá com palavras gramaticais ou funcionais. Do quadro, conclui-se, facilmente, que o tempo de escolarização é fundamental na conceptualização de palavra gráfica. Como vemos, no terceiro ano de escolarização os alunos ficam, por vezes, muito próximos

do contínuo oral em situações de elocução rápida */opedo/*, enquanto no quinto ano os problemas de segmentação são em menor número e têm a ver com o estatuto de palavras gramaticais sem autonomia de acentuação.

Em (Sousa, 2008b), num corpus de 703 textos (narrativos, descritivos e explicativos) de crianças a frequentar o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade (CINDEI), analisaram-se problemas de segmentação[44] de palavras. Concluiu-se: que a (i) hiposegmentação é mais frequente do que a hipersegmentação; (ii) a escolarização é um fator importante no reconhecimento da fronteira de palavras; (iii) a noção de palavra gráfica constrói-se a par da aprendizagem da escrita.

Se encaramos as formas gráficas não normalizadas como desafios que se devem colocar ao aluno e ao professor, este facto será motivo de reflexão e aprendizagem. O erro será uma marca de processos cognitivos que revelam uma certa forma de representação da escrita, isto é, mais do que desvios à norma serão marcas de um estado de conhecimento do sujeito. Nomeadamente os erros de ortografia, quando estabilizados, mais do que resultado de um acaso ou de uma distração, resultam de um cálculo. A partir da preocupação em compreender o funcionamento da norma, os sujeitos reconstroem-na de acordo com as suas representações. Assim, os erros ortográficos seriam hipóteses colocadas pelo sujeito sobre o funcionamento da norma ortográfica (Bousquet *et al.*, 1999).

Perspetivados deste modo, os erros seriam uma parte essencial no processo de aprendizagem. As hipóteses colocadas pelos alunos seriam formuladas tendo em conta as representações do mundo da escrita (experiências com o meio, proximidade e experiência com o modo escrito, atitude da família, interação com o adulto). Dar voz aos alunos para que partilhem as suas representações e, a partir das concepções reveladas, construir o conhecimento ortográfico e/ou linguístico, é uma estratégia de ensino eficaz no ensino da escrita (Costa e Sousa, 2010).

Assume-se que o professor atua com cada aluno de modo a corrigir o erro quer nos escritos dos alunos, partindo dos erros presentes nos textos das crianças, quer em situações de treino com exercícios *ad hoc*, em que, após a observação dos dificuldades de cada aluno, cria exercícios para trabalhar a ortografia. Assim, desafiando a responsabilização de cada um pelas aprendizagens, favorecendo a segurança e autoestima do aluno nas suas

44 O estudo foi apresentado ao IV encontro Língua Portuguesa nos 1ºs anos de escolaridade: Sousa, O.C. (2008b) *Aprender a escrever: hipo e hipersegmentação.*

tentativas de aproximação da escrita, promove aprendizagens de qualidade com respeito à norma.

Os erros terão a ver com processos inerentes à aprendizagem, manifestando representações que é necessário identificar e compreender para poder intervir mais eficazmente (Sousa, 2014b). Na perspetiva piagetiana, os erros possuem um caráter construtivo e podem constituir pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 30). A preocupação do professor deverá ser, portanto, tentar compreender quais as hipóteses com que o aluno está a trabalhar, em que fase ele se encontra, quais os próximos passos previsíveis e como se pode ajudá-lo a progredir. Se o professor ignorar os erros, dificilmente o aluno se corrigirá.

O conhecimento da escrita vai muito além do conhecimento do princípio alfabético (Barbeiro, 2007). Ao conhecimento de palavras e morfemas, dos fonemas, dos grafemas e da possível correspondência entre eles aliam-se outras questões, específicas da própria ortografia, que a criança precisa dominar. Tome-se, por exemplo, nos anos iniciais de escolarização, o caso da fonte: nas salas de aula coexistem vários sistemas: *script* (minúsculas ou maiúsculas), cursivo, fonte impressa - no jardim de infância domina o script, enquanto na primária o cursivo é obrigatório e o *script* é, muitas vezes, proibido.

A criança tem que mapear o conhecimento gráfico em múltiplos sistemas, passando de um a outro sem que, muitas vezes, haja explicitação do que está em causa. Um outro exemplo de dificuldade é o da caligrafia: o desenho das letras coloca desafios e levanta obstáculos à entrada das crianças no mundo da escrita (Berninger *et al.*, 2006). Ainda que no início do séc. XX a caligrafia fosse objeto de discussão e ensino, durante muito tempo não foi mencionada nos programas. No programa de português para o ensino primário de 1902 é dado um enorme relevo às questões de registo, nomeadamente à caligrafia e à postura; em contrapartida, no programa de 1991, para o mesmo nível de ensino, não há referência a este domínio. Hoje em dia, as questões de caligrafia são objeto de estudo e de preocupação na aprendizagem (ver Batista *el al.*, 2011), sendo apontada uma relação entre desenvolvimento das capacidades gráficas e caligráficas da escrita e sucesso escolar (Cahill, 2009; Lust e Donica, 2011).

A grafia pode veicular informação diferente da informação fonológica ou morfológica. Muitas vezes há informação lexical e sintática veiculada

por meios gráficos: em português os nomes próprios são grafados com maiúsculas, tal como a primeira palavra dos períodos e dos parágrafos (estas são 2 dimensões que não estão ainda estabilizadas no terceiro ano do 1º ciclo), e podem subsistir problemas, neste domínio, ainda no 9º ano do EB.

No domínio morfo-fonológico, o caso mais comum a colocar problemas de aprendizagem é o dos homófonos; a diferença entre *cozedura* e *cosedura* tem a ver com *cozer* ou *coser*, do mesmo modo *rodado* tem a ver com *roda*, *massada* tem a ver com *massa* e *maçada* tem a ver com *maçar*. Se o ensino da vertente morfologia pode trazer respostas interessantes na reflexão sobre a língua e no conhecimento ortográfico, é necessário, porém, ter cautela, porque, embora as línguas sejam sistemáticas e regulares, também é verdade que aceitam a irregularidade, a título de exemplo, vejam-se: *análise/ analisar*, *síntese/sintetizar*.

O domínio da escrita é fundamentalmente uma questão de aprendizagem e de ensino. Se a escrita é uma representação e não uma transposição do oral, estamos perante uma aprendizagem cognitiva e não uma mera aprendizagem de uma técnica de transcrição, dito de outra forma, a aprendizagem da escrita é a apropriação de um novo objeto de conhecimento (Olson, 1994). E essa aprendizagem é motor de desenvolvimento linguístico.

No domínio morfo-sintático, por exemplo, muitas crianças levam mais de quatro anos de escolarização para escrever sem hesitações: *ao passar o rio, ele riu*. A informação para desambiguar a escrita das duas formas (*rio/ riu*) é fonológica, morfológica e é sintática – a informação *rio* é um nome e *riu* é uma forma verbal não chega para desambiguar a escrita, é necessário criar o contexto sintático: o nome precisa de determinante à esquerda e a forma verbal aceita um pronome pessoal; pode-se, também, desenvolver a consciência fonológica – o estatuto do som *i* não é igual nas duas palavras.

Segundo a formulação de Ravid e Tolchinsky (*ibidem*, p. 437), além do processamento de informação fonológica e morfológica, os sujeitos, para se tornarem literatos, têm de aprender um outro aspeto da linguagem escrita, um sistema notacional para expressar informação suprassegmental, sintática, semântica e pragmática, que complementa a informação veiculada pelo sistema alfabético. A este sistema chamam pontuação (*punctuation*) – contemplando informação que vai muito além dos sinais de pontuação. Este sistema tem como funções: organização, modulação e compressão da mensagem (*ibidem*, p. 438). Inclui aspetos como marcação

de ênfase, convenções de separação de palavras e organização do texto no espaço folha, incluindo espaços em branco no início e fim da linha ou os espaços que delimitam o parágrafo.

As autoras fazem corresponder este subsistema notacional a mecanismos linguísticos e para-linguísticos da oralidade como gestos, intensidade de voz, entoação, altura de voz[45]. Ainda de acordo com as autoras, esta informação permite aos sujeitos participarem ativamente na comunidade letrada, pois facilita o processamento do texto, seguindo a intenção do autor, possibilitando a quem escreve relacionar-se explicitamente com o/os interlocutor(es) ausente(s).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças começam por distinguir a pontuação das letras dizendo que não são letras, mas aparecem juntamente com estas. Aprender a pontuação não é fácil. Primeiro porque veicula informação muito diversa, e depois porque há sinais que são multifuncionais. Ravid e Tolchinsky (2002) dão como exemplo o traço (-) que serve para indicar discurso relatado, indicar uma listagem e substituir um marcador de clarificação como *isto é*.

A modulação de mensagem está relacionada com o *como* se diz. Inclui sinais como ponto de interrogação ou exclamação, marcas de discurso relatado (mudar de linha, traço, para o discurso direto), marcas de topicalização como sublinhado ou negrito, cores, etc., (*ibidem*, p. 338). Já a compressão permitiria transmitir o máximo de informação com um mínimo de esforço e tempo, por exemplo: ex., Dr., Exmo. Sr. .

Uma das razões pelas quais o ensino do sistema notacional se torna ainda mais difícil deve-se ao facto de, segundo Ferreiro (1998, p. 131), a escola manter dois discursos independentes ao falar da função da pontuação: um para a leitura e outro para a escrita. Por exemplo, segundo a autora, o ponto (.), quando se trata de escrever, deve usar-se quando se expressa uma ideia completa e, quando se lê, o mesmo sinal de pontuação passa a ser ensinado e conceptualizado como pausa ou respiração.

45 Para Olson (1994, pp. 7-8), "Writing systems capture only certain properties of what was said, namely, verbal form - phonemes, lexemes, and syntax - leaving how it was said or with what intention radically under-represented. The fact that visual signs can be routinely turned into verbal form obscures the fact that they can be visualized in several, perhaps many, different ways by varying the intonation and emphasis and give rise to radically different interpretations".

Habitualmente considera-se que é necessário, para escrever, ativar:

(i) a competência gráfica – ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever, num suporte material, os sinais em que assenta a representação escrita;

(ii) a competência ortográfica – ou seja, a competência relativa às exigências que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;

(iii) a competência compositiva – ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto.

Se aprender o sistema notacional (competências gráfica e ortográfica) é um percurso longo, aprender a construir textos (competência compositiva) de forma proficiente pode demorar duas décadas (Kellog, 2008).

4.1.2. APRENDER A ESCREVER TEXTOS

Aprender a registar, isto é, a aprendizagem da componente notacional da escrita é uma parte importante do domínio do sistema da escrita. A par desta, há outra componente a aprender: como fazer para que um conjunto de frases seja um texto? Há autores que diferenciam as duas aprendizagens, afirmando que a primeira implica processos cognitivos de baixo nível e a segunda processos cognitivos de alto nível (Berninger *et al.*, 1997). Além dos processos cognitivos, há também processos linguísticos no âmbito do texto, dado que este é um objeto linguístico, com caraterísticas diferentes da frase, por exemplo. A tarefa da escola e de quem aprende é trabalhar a escrita, de modo a tornar acessível um conjunto de processos e estratégias que possibilitem uma escrita fluente e adaptada aos contextos e finalidades de quem escreve (Flower, 1987). Segundo Kellog (2008, pp. 2-3), "[...] learning to become an accomplished writer is parallel to becoming an expert in other complex cognitive domains. It appears to require more than two decades of maturation, instruction, and training. The central goal is to gain executive control over cognitive processes so that one can respond adaptively to the specific needs of the task at hand, just as a concert violinist or grand master in chess must do. Accordingly, we should look to the principles of cognitive apprenticeship, with a focus on deliberate practice, in developing interventions that train as well as instruct writers". São salientadas, pelo autor, a morosidade do processo e a necessidade de ensino e treino.

A investigação revela que o ensino explícito da escrita, especialmente em contextos desfavorecidos, isto é, em escolas que servem populações com experiências mais afastadas dos textos da escola, é um modo de promover o sucesso e favorecer a equidade (Callaghan *et al.*, 1993; Wyatt-Smith, 1997). Um exemplo de escrita que precisa ser ensinada é a escrita académica (*Pratiques*, 121 e 122, e *Enjeux*, 50). Esta necessidade deriva das características do próprio discurso académico, um discurso que enfatiza conceitos e não agentes (como a narrativa), o que Halliday (1993, p. 144) designa como perspetiva "sinóptica" (synoptic), na qual os processos e propriedades são construções nominais e não verbais ou adjetivais.

A produção escrita implica diferentes níveis de tratamento, indo de um

nível inicial de elaboração de um plano de texto até ao nível final de programação motora para transcrever o pensado. Segundo Hayes e Flower (1980), três processos cognitivos operam na memória a longo prazo e no contexto da tarefa: (i) planificação, (ii) textualização (translation) e (iii) revisão. Estes processos não ocorrem de modo estritamente sequencial, mas interagem recursivamente, isto é, ao escrever, posso rever o que escrevi e reformular, voltando a planificar, e revendo, novamente, antes de continuar a escrever. Um dos problemas que se coloca na produção escrita é a possibilidade de gerir em paralelo e/ou sequencialmente diferentes tipos de operações, dadas as limitações da memória operativa. A capacidade de armazenamento temporário do sistema cognitivo é um dos constrangimentos da atividade de escrita (Flower et Hayes, 1980 ; van Dijk e Kintsch, 1983; Bereiter e Scardamalia, 1987).

Os processos mobilizados durante a atividade de escrita dependem de características de quem escreve (saberes compositivos, desenvolvimento da linguagem, idade/ nível de escolaridade, conhecimentos sobre o tópico, etc.) e de constrangimentos referentes à tarefa e ao contexto (tipo de texto, leitor, finalidade, contexto). Durante a escrita, os vários subprocessos acontecem de modo recursivo e seriam coordenados e ajustados em função de objetivos e subobjetivos do texto. Assim, "[...] transcription (handwriting and spelling), executive functions (e.g., planning, reviewing, and revising), and text generating (translating ideas into written language) in the working memory environment support the complex writing process" (Berninger *et al.*, 2006, p. 4).

Por exemplo, a aprendizagem dos automatismos da caligrafia e ortografia libertam a memória para outras tarefas, aquando da redação. Segundo os autores, estes conhecimentos são necessários, mas não suficientes (*ibidem*, p. 26), para o desenvolvimento de competências de alto nível compositivo. No entanto, um bom domínio destes conhecimentos na fase inicial da aprendizagem é um bom preditor de sucesso na aprendizagem e no uso da escrita em níveis médios e avançados de escolarização (*ibidem*).

4.1.2.1. O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

A planificação, a revisão e as operações linguísticas de génese do texto ao nível oracional e textual são, habitualmente, consideradas processos de alto nível (Mata, 2008). Como vimos, considera-se que a escrita flui recursivamente através de um conjunto de subprocessos. Hayes e Flower (1980) especificaram componentes para os processos de planeamento e revisão, mas não para a textualização: planificação (gerar ideias, estabelecer objetivos e organizar informação); composição/ textualização (transformar planos em textos); revisão (avaliar e rever).

O processo de planificação diferencia bons e maus escritores (Scardamalia e Bereiter, 1986; Fayol e Schneuwly, 1988) e, por isso, deve ser ensinado desde cedo. Segundo Carvalho (2001, p. 74), "A planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de caráter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos". Assim, "(..) as crianças/ adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever" (*ibidem*). Muitas vezes, os escritores menos experientes tendem a ter dificuldades em separar planificação de textualização e planificam escrevendo o texto. Só com tempo, experiência e ensino, se aprende a planificar antecipadamente.

Hayes (1996) designa este processo de "reflexão", uma espécie de diálogo interno entre o escritor e o leitor. A planificação é o rascunho mental do texto e inclui, por isso, todos os elementos deste: conteúdo, estrutura, sentido e intenção comunicativa. Hayes, numa comunicação apresentada ao SigWriting 2012 (Porto, 12 de julho de 2012), repensa o modelo apresentado em Hayes e Flower (1980) e em Hayes (1996) e considera, entre outros, que planificação e revisão não são subprocessos do mesmo nível da transcrição. Segundo esta nova formulação, planificação e revisão são operações de alto nível e integram as estruturas de controlo da atividade de escrita.

No dizer de Kellog (2008, p. 2), "Writing an extended text at an advanced level involves not just the language system. It poses significant challenges to our cognitive systems for memory and thinking as well". No processo de planificar, podem distinguir-se diferentes operações que correspondem

a diversas dimensões: (i) estabelecer, priorizar e modificar objetivos e subobjetivos para responder a exigências da tarefa, do tipo de texto e do leitor almejado; (ii) gerar conteúdos, recorrendo à memória de longo prazo ou fazendo leituras; (iii) selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os objetivos formulados.

A capacidade de planificar o texto adquire-se paulatinamente. À medida que crescem e desenvolvem as suas competências textuais, as crianças e jovens tendem a planificar mais. Conquanto seja uma tarefa exigente, as dificuldades subjacentes estão associadas, em larga medida, à experiência e ao conhecimento do sujeito acerca do tipo de texto e do tema. Quanto melhor se conhece um tema, mais fácil é gerar ideias, e, conhecendo as convenções relativas à estrutura do texto, mais fácil será organizar o texto.

Segundo Carvalho (2001, p.75), "Os escreventes adultos geram conteúdo através de um processo de natureza heurística", isto é, recorrem aos conhecimentos que possuem e consideram os objetivos do texto, recolhendo na memória a longo prazo[46] mais informação do que normalmente incluem no texto. A criança e adolescente não usam a estratégia heurística, não analisam o problema, antes buscam na memória a longo prazo por tentativa e erro o conhecimento sobre o assunto. Por isso, produzem textos com informação irrelevante e muitas vezes redundante. No fundo, utilizam toda a informação recuperada, seguindo a estratégia de "dizer o conhecimento" sem selecionar, organizar o hierarquizar as ideias, resultando, assim, o texto num conjunto de ideias (frases) pouco relacionadas e, por vezes, incoerentes. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), este comportamento é devido a limitações da memória operativa.

Às limitações na geração e seleção da informação, acresce o facto de, ao planificar o texto, o escritor inexperiente não atender às necessidades do leitor, nem às exigências do tema, nem da organização do texto. Em suma, não estabelece objetivos nem pessoais (intenção comunicativa), nem retóricos (relacionados com a forma do texto) (Mata, 2008, p. 55). Já os escritores experientes usam a estratégia "transformar o conhecimento", isto é, incorporam os objetivos no processo de planificação e usam o conhecimento relevante, afastando o irrelevante, de acordo com o tópico e os objetivos do texto (Bereiter e Scardamalia, 1987).

46 Considerada, por Chanquoy e Alamargot (2002), "en tant que registre ressource stockant les différentes connaissances impliquées dans les traitements rédactionnels."

O desconhecimento da estrutura de cada tipo de texto/sequência textual também dificulta a tarefa de escrita, pois a estrutura funciona como um esquema organizativo dos conteúdos e do próprio texto. O conhecimento da estrutura do texto ajuda a selecionar, organizar e a hierarquizar a informação.

Devido à complexidade das tarefas e ao nível altamente abstrato de algumas das operações, a escrita precisa de ser ensinada explicitamente. Segundo Kellogg (2008, p. 2), "Learning how to compose an effective extended text, therefore, should be conceived as a task similar to acquiring expertise in related culturally acquired domains. It is not merely an extension of our apparent biological predisposition to acquire spoken language".

Para ensinar a planificar, há tarefas que devem ser ensinadas explicitamente.

A título de exemplo, apontam-se, no que diz respeito ao conteúdo, estratégias a ensinar:

(i) Estabelecer objetivos, conceber o destinatário e a finalidade do texto;
(ii) Ativar conhecimentos sobre o tópico e género de texto;
(iii) Programar a forma como se vai realizar a tarefa;
(iv) Efetuar pesquisas e consultas;
(v) Tomar notas para posterior utilização;
(vi) Selecionar e organizar a informação;
(vii) Elaborar planos quer mentalmente, quer por escrito;
(viii) Projetar mentalmente a organização do texto, (ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases).

Já no que diz respeito à intenção comunicativa subjacente a qualquer texto, é necessário ativar, e guardar em memória durante o processo de escrita, as seguintes questões:

– quem escreve?

– para quem escreve?

– sobre o que escreve?

– com que objetivos?

– como escreve?

– em que meios ou suportes permanecerá o escrito?

– que resposta pode/ quer obter?

Na verdade, a resposta a estas questões vai ajudar a escolher o género em que se verte o escrito. Mas nem sempre a escrita (escolar) radica numa necessidade efetiva do sujeito e, quando os alunos desconhecem para quê escrever, desconhecem a estrutura textual, e, ainda, possuem fracas competências de texto, redigem, muitas vezes, textos que se aproximam de uma enumeração o que, até graficamente, aproxima os textos de uma lista.

O conceito de lista é um conceito defendido por Schiffrin (1994). A diferença entre uma lista e um texto é que à primeira faltam os mecanismos sintático-semânticos que unem os enunciados de modo a fazer um todo coerente e coeso. A lista será um tipo de escrito anterior à fase textual, propriamente dita. Mesmo quando, graficamente, o escrito não apresenta esta configuração, após a leitura, verifica-se que o princípio organizacional é o da lista (ver abaixo, secção 6.3 T1).

4.1.2.2. O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO

Textualizar consiste em traduzir/ formular (*translating* em inglês) as ideias pensadas em signos linguísticos. Trata-se de passar do plano mental ao plano da linearidade textual. Berninguer *et al.* (1996, p. 25), retomando o modelo de Flower e Hayes (1980), incluem, no processo de textualização, duas componentes:

Génese do texto – trata-se da produção mental da componente linguística (correspondente a escolhas lexicais e sintáticas - palavras, orações e sequências) na memória operativa verbal; e

Transcrição – trata-se de traduzir para sinais gráficos (correspondente a caligrafia e ortografia - no papel ou no ecrã do computador) as representações verbais guardadas em memória.

O mesmo modelo de Flower e Hayes, interpretado por Fayol e Schnewly (1988), postula que a transcrição das ideias recuperadas da memória a longo prazo, aquando da planificação, são traduzidas em representações linguísticas. Neste processo, há a considerar dois subprocessos: a lexicalização (corresponde a encontrar, no léxico mental, as palavras para as noções ativadas durante a fase de planificação) e a linearização (que corresponde à integração das palavras em frases). Esta última, por sua vez, integra duas atividades complementares: uma, de âmbito mais sintático, que estabelece as relações sintáticas entre os itens selecionados e outra, de natureza mais textual, que estabelece mecanismos coesivos e assegura a ligação das ideias e a progressão temática.

Segundo Berninger *et al.* (2006), na génese do texto, há, por um lado, componentes cognitivos, considerados de nível elevado, que são comuns ao texto oral - seleção de conteúdos, de léxico, de construções sintáticas - e, por outro lado, há componentes cognitivos e físicos que são especificamente da esfera do escrito, (considerados de nível baixo), e que dão forma à materialidade da escrita. No processo de redação confluem as ditas tarefas de alto nível e as de baixo nível. Um escritor que começa a escrever está tão concentrado a resolver as segundas que o seu texto escrito apresenta um grande desfasamento em relação a um outro texto

do mesmo sujeito mas oral[47] .

Na verdade, na tarefa de escrever, as tarefas de alto nível e de baixo nível devem harmonizar-se durante a escrita do texto. Os processos confluem na memória operativa que deve coordená-los. À medida que o escritor automatiza as tarefas de baixo nível, a memória operativa fica mais disponível para os outros processos (Beringuer et al., 2006), mas, se as operações de notação não são fluentes, reduzem, ou não permitem mesmo, espaço para as tarefas de planificação, composição e revisão.

Uma dimensão essencial do texto é a sua estrutura. Quem escreve precisa de possuir a noção de estrutura textual para poder dar forma às ideias e articulá-las.

Sabendo que não há textos de tipologia "pura", os conceitos de heterogeneidade e de sequência textual (Adam, 1992) são fundamentais na concepção de texto e na organização do ensino. Segundo Adam (1990, p. 117), "Le texte est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène", ainda que cada texto se defina como predominantemente narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo[48], etc..

Duas componentes essenciais na génese de um texto são a coerência e a coesão. A coerência diz respeito à relação entre estrutura e significação. É necessário assegurar a coerência entre o tema, os objetivos comunicativos e o leitor, mantendo a continuidade temática, refletindo a integração entre o plano interno (as ideias de quem escreve) e o plano externo (o texto que se dá a ler). A coesão diz respeito aos mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos do texto. O desconhecimento ou falta de explicitação das características estruturais dos textos leva os escritores imaturos a redigir textos desorganizados e incompletos.

Efetivamente, o conhecimento das estruturas textuais funciona como princípio organizador dos conteúdos a verter no texto. A busca de coerência entre tema, leitor e objetivos é também fonte de problemas, sendo uma das maiores dificuldades observadas a gestão da continuidade temática (em articulação com a progressão) (Sousa e Silva, 2003a; Sousa e Estrela, 2009a).

---

47 Fayol (2000) afirma que essa diferença pode ser de dois anos. Mas Vigotsky aponta para uma diferença muito maior.

48 Rastier (2001) discorda desta posição, defendendo que o romance literário é composto de sequências heterogéneas, mas outros tipos de texto são fundamentalmente homogéneos.

Na dimensão notacional, como assinalado atrás, as crianças debatem-se quer com problemas de caligrafia e de ortografia (Batista *et al.*, 2011), quer com a gestão de transcrição de informação suprassegmental, presente na oralidade, e de que se tenta dar conta na escrita. A aprendizagem da transcrição supõe, como vimos, um percurso longo e que exige ensino explícito, sistemático e progressivo.

Aprender a escrever é, também, aprender a organizar certos movimentos para reproduzir um modelo caligráfico. Esta aprendizagem tem a ver com a motricidade e relaciona-se, por um lado, com a reprodução correta da forma das diferentes letras - a regularidade do tamanho, a direção, a proporção e a posição das letras em relação à linha de base - e, por outro, com a ligação entre as letras, os espaços entre palavras e entre linhas e as margens da página (Batista *et al.*, 2011). O desenvolvimento da motricidade gráfica é condicionado por fatores gerais de desenvolvimento, a saber: maturação do sistema nervoso, desenvolvimento motor geral e motricidade fina (Mata, 2008, p. 63). Como referido, o automatismo destes componentes e de outros de baixo nível determina o grau de disponibilidade para processos de nível mais elevado como a planificação, génese do texto e revisão (Berninger, Yates, *et al.*, 1992, *apud* Berninger *et al.*, 1996). Além disso, a aprendizagem do desenho das letras contribui para a aprendizagem da ortografia e para a melhoria da leitura de palavras, pelo menos na fase inicial da aprendizagem da leitura (Berninger *et al.*, 2006).

Durante o processo de escrita, é necessário gerir, em simultâneo, transcrição e composição. O processo compositivo em que se vão transcrevendo e linearizando as ideias tem intrinsecamente uma componente de revisão em que, constantemente, se afere a conformidade entre o pensado e o escrito (pelo menos para os escritores mais experientes) e, a par e passo, se revê e reformula o que se escreve. Daí a recursividade do modelo.

Uma outra questão que tem ganho relevo é a do efeito epistémico (descrito por Scardamalia e Bereiter, 1991) da própria escrita (Chanquoy e Alamargot, 2002). Os escritores experientes vão criando novos conteúdos à medida que vão escrevendo. A própria redação do texto ativa novas relações e suscita a elaboração de novas ideias. Trata-se de criação e não de recuperação de ideias em memória, como habitualmente era descrito o processo de escrita. Segundo Galbraith (1999), depois de ativar a memória e elaborar uma primeira planificação explícita do texto, as relações estabelecidas vão ativar novas relações e produzir ideias. À medida que se vão escrevendo

as ideias do texto, estas vão permitindo novas relações e, deste modo, se gera uma articulação entre textualização e a criação de unidades de conhecimento, sendo o contexto de produção o desencadeador de novas redes semânticas que permitem fazer evoluir os conhecimentos de base de quem escreve.

A propósito do efeito epistémico da escrita seria frutuoso repensar o papel da oralidade, da leitura e da escrita, no ensino superior. Na generalidade das áreas disciplinares há muita oralidade, mas as atividades de leitura e sobretudo de escrita não são equacionadas, não se valorizando as potencialidades da escrita na geração de conhecimento.

4.1.2.3. O PROCESSO DE REVISÃO

A revisão é uma atividade que consiste em voltar ao texto (seja durante o processo da elaboração do texto, seja em diferido) para cotejar o realizado e o pensado, tendo presentes os objetivos e subobjetivos estabelecidos. Como referido, Hayes (2012), numa reformulação do trabalho anterior, considera a revisão uma operação de nível de controlo, portanto de nível mais elevado, e que atua em permanência durante a atividade de escrita.

A necessidade de revisão decorre da própria natureza da escrita, uma atividade complexa que integra objetivos e saberes de níveis distintos (Berninger *et al.*, 1996). Por isso, sempre que o sujeito que escreve se distancia e observa o próprio texto, é frequente introduzir reformulações. Como se percebe, rever é uma atividade muito exigente, pois supõe o confronto entre duas representações: o texto que já existe e o texto pretendido, desdobrando-se o escritor em leitor, imaginando a recepção pretendida do que escreveu. Estas são operações que exigem um elevado nível de abstração e, por isso, os comportamentos de revisão de escritores experientes e os de escritores inexperientes são muito diferentes. Os primeiros reveem o texto numa perspetiva muito mais global e profunda e os segundos limitam-se a fazer uma revisão local, centrando-se em pequenos detalhes, não dando conta de problemas de estrutura ou de organização da informação.

A revisão é, habitualmente, compreendida em três etapas: (i) um erro é detetado quando se toma consciência da inadequação entre a representação das intenções iniciais e o texto redigido; (ii) essa tomada de consciência leva à identificação do erro e à sua classificação; (iii) a modificação leva à alteração da superfície textual, depois de encontradas as formas de correção ajustadas. Dado o caráter recursivo dos processos cognitivos envolvidos na escrita, a revisão, como mecanismo de controlo da qualidade textual, surge durante todo o processo, ou seja, sempre que o escritor pretende avaliar o que produziu quer a nível do plano, quer a nível do rascunho, quer da textualização…

Não obstante, a revisão pode, também, ser uma revisão diferida. Esta, pela distância colocada entre a tarefa e o produto, possibilita uma maior consciencialização do texto, e permite, igualmente, uma maior atenção ao

escrito, dado que a memória está mais disponível para a tarefa.

4.1.2.4. A MOTIVAÇÃO E A AFETIVIDADE

Nos diferentes modelos sobre a escrita, as características de quem escreve são, em maior ou menor grau, sempre, tidas em conta. Em geral, são valorizadas a motivação para escrever (Troia *et al.*, 2012), a atitude adotada perante a tarefa de escrita e a perceção da autoeficácia. De entre as variáveis que definem a motivação para escrever contam-se: (i) o interesse pela escrita; (ii) a perceção da autoeficácia; (iii) a autorregulação dos processos; (iv) a perceção da valorização da escrita e (v) a focalização em rendimento escolar.

Numa revisão da bibliografia sobre a perceção da autoeficácia e a escrita, Pajares (2003) conclui que a perceção de autoeficácia é uma variável importante na construção do sucesso na escrita: "[...] writing self-efficacy makes an independent contribution to the prediction of writing outcomes and plays the mediational role that social cognitive theorists hypothesize. This is the case even when powerful covariates such as writing aptitude or previous writing performance are included in statistical models" (*ibidem*, p. 145).

O autor aponta caminhos que ajudam os professores na melhoria da perceção de autoeficácia dos seus alunos, nomeadamente: a) explicitar objetivos de escrita e ensinar estratégias para os atingir; b) proporcionar *feed-back* regular sobre a escrita do aluno, enfatizando o que o aluno faz bem (e o que pode melhorar) e c) ensinar estratégias de autorregulação. Estas estratégias são referidas como fatores que aumentam a confiança e a competência dos alunos na escrita.

A motivação como fator de sucesso aparece tardiamente, nas diferentes abordagens de escrita - por exemplo, em Bereiter e Sacrdamalia (1987) não há referência à motivação[49]. O modelo socioconstrutivista coloca a motivação num lugar central no processo da escrita, não a motivação como uma variável do processo, mas como uma variável dos contextos em que se dão as tarefas de escrita que devem fazer com que esta seja uma atividade autêntica e significativa.

49 No entanto, em 2012, a revista *Reading & Writing Quarterly* dedicou um número a esta temática (nº 28, 1).

Na perspetiva socioconstrutivista, assume-se que os processos discursivos da aula são motivadores, porque se orientam para a construção de significação. A escrita é significativa para os alunos, porque é orientada para a expressão de sentimentos pessoais e de conhecimentos relacionados com o currículo e com experiências pessoais. O caráter significativo da escrita depende não apenas da relevância da tarefa, mas, também, da sua relação com outras atividades e disciplinas escolares (Hidi e Boscolo, 2006). Este é um dos pressupostos que levam à chamada abordagem do ensino da escrita através do currículo.

A investigação demonstra que a atitude do sujeito perante a tarefa de escrita influencia a qualidade da escrita (Pajares e Valiante, 2008). Sujeitos que têm uma prática mais alargada de escrita possuem uma autoimagem mais valorizada como escritores (Addison e McGee, 2010, p. 162), enquanto os sujeitos que construíram uma atitude negativa perante a tarefa, escrevem textos com menos qualidade. A atitude negativa perante a escrita pode derivar de vários fatores. Apontam-se, entre outros, as más experiências com tarefas desadequadas de escrita e uma autocrítica acerada.

A perceção que os sujeitos têm da sua autoeficácia na tarefa de escrita é preditor de motivação e de eficácia. Na verdade, quem tem uma perceção positiva da eficácia esforça-se mais e é mais perseverante nas tarefas que enceta (Mata, 2008, p. 82). A construção de uma imagem positiva na escrita é uma construção da escola a que os professores devem estar atentos. Saber-se que um aluno que escreve regularmente e acredita que escreve bem e que pode, ainda, melhorar, escreverá melhor e estará mais motivado para aprender a escrever, tem implicações na gestão do currículo de escrita. Assim, o professor deverá proporcionar práticas regulares de escrita e mecanismos de *feed-back* que ajudem os alunos a construírem uma imagem positiva de autoeficácia.

4.1.2.5. A EVOLUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA

De acordo com Berninger e Swanson (1994), o conhecimento dos diferentes processos e subprocessos de produção de textos não se encontra disponível quando a criança começa a escrever. O processo de textualização seria precoce em relação ao de planificação e ao de revisão. Inicialmente, a textualização reduz-se à simples transcrição grafemática, antes de a criança fazer frases, parágrafos e texto. A atividade de revisão é inexistente na fase inicial. Inicialmente, esta atividade é realizada a nível local (ortografia), e só bastante tarde, numa fase adiantada de escolarização (final de educação básica, início do secundário), a revisão passa a um nível mais global.

De igual modo, o processo de planificação, no início, reduz-se ao encadeamento de frases contíguas. Com a idade, o ensino e a prática, a mestria dos diferentes processos de escrita evoluirão no sentido de uma automatização dos conhecimentos necessários à transcrição e a uma planificação prévia mais global dos conteúdos. A revisão seria o processo que emerge mais tarde, evoluindo de uma revisão muito local (centrada em problemas de superfície textual), para uma revisão da frase e depois revisão do texto globalmente, tendo em conta o escrito, mas também as intenções de quem escreve e o destinatário visado.

Segundo Scardamalia e Bereiter (1987), o desenvolvimento da escrita leva à transformação de textos bastante incipientes em textos propriamente ditos. Os primeiros apresentam mecanismos de coesão e de coerência pouco conseguidos, porque são realizados segundo a estratégia "dizer o conhecimento" (em que se escreve consoante se recupera a informação armazenada na memória). Enquanto os segundos são textos pensados globalmente, segundo a estratégia "transformar o conhecimento". Esta estratégia supõe que quem escreve possa gerir os conteúdos e os mecanismos linguísticos, seguindo critérios enunciativo-pragmáticos. Esta estratégia não estará adquirida antes dos 15 ou 16 anos (*ibidem*).

De acordo com Chanquoy e Alamargot (2002, p.28), "Une des caractéristiques de l'évolution de l'expertise en production de texte réside dans la réduction, sous l'effet de la pratique, du coût cognitif des différents processus en mémoire de travail". Essa redução do custo cognitivo

consegue-se com escrita, reflexão e ensino. Tal justifica a necessidade de os alunos escreverem regularmente, refletindo sobre o que escrevem, e de se ensinar a escrita numa perspetiva de controlo dos processos. Pensar o currículo da escrita em termos de ensino, é decidir qual o papel da escrita no currículo: *o que* se escreve, *quando* e *porque* se escreve, *quais* as atividades desencadeadoras de escrita, *quais* os géneros textuais a valorizar e *qual* o desenvolvimento almejado. A gestão curricular supõe, igualmente, a reflexão sobre as vertentes a explicitar ao longo dos diferentes ciclos.

Do exposto, depreende-se que a escrita deve ser ensinada na aula de língua e em outras disciplinas. Sem exaustividade, propõe-se um esboço de síntese sobre os aspetos a ter em conta no currículo: (i) ensino de competências gráficas e ortográficas; (ii) ensino de estruturas textuais; (iii) ensino e modelização de tarefas de nível elevado (composição); (iv) ensino e modelização de tarefas de controlo, nomeadamente planificação e revisão; (v) oferta de tarefas de escrita significativas e autênticas; (vi) os contextos e a interação entre pares e com o professor, (vii) os saberes dos alunos, para, a partir deles, estabelecer percursos de aprendizagem.

4.2. ENSINAR A ESCREVER

Dada a complexidade da atividade de escrita, o ensino frequente, estruturado, sistemático e progressivo afirma-se como uma necessidade. No entanto, diariamente verificamos que, nem sempre, os alunos (jovens e adultos) escrevem bem. A questão que se coloca deverá ser sobre a eficácia do ensino da escrita. Num estudo, já com alguns anos, sobre os contextos e condições em que os alunos do secundário eram ensinados a escrever, Langer e Applebee (1984) e Applebee (1984) concluíam que o maior problema era precisamente o modo como o ensino da escrita era encarado em sala de aula.

Os autores referem que, tanto na aula de língua, como nas aulas das diferentes áreas curriculares, a escrita era abordada fundamentalmente numa perspetiva de avaliação e não de desenvolvimento de competências do domínio do saber escrever: "[...] writing is more likely to be assessed than to be taught" (Applebee, 1984, p. 184). Langer e Applebee acrescentam que, nos trabalhos escolares, era negada a própria essência da escrita: um meio, acima de tudo, de comunicação, uma de muitas formas de interação que desenvolvemos nas nossas trocas (Langer e Applebee, 1984, p. 169). Apesar do tempo passado desde os estudos citados, a nossa experiência de formação diz-nos que esta parece ser, ainda, a realidade em muitas salas de aula portuguesas, sobretudo no 3º ciclo e secundário: os alunos escrevem, sobretudo, em situação de avaliação, sendo esquecidas as componentes de ensino e de aprendizagem.

No âmbito de uma dissertação de mestrado sobre formação de leitores literários (Graça, 2010), foi realizado um trabalho empírico, no qual, a partir da análise de sumários, se tentava perceber a gestão do currículo de leitura no 3º ciclo. A questão da escrita emergiu, revelando os sumários que, numa escola do distrito de Lisboa, na aula de Língua Portuguesa, nos 7º, 8º e 9º anos, em dois anos letivos, praticamente não eram sumariadas atividades de escrita. A investigação (*ibidem*) partiu da preocupação em saber de que modo a aula de língua forma leitores de Literatura. A análise dos sumários fez-se verificando o registo de atividades dos diferentes domínios consagrados no programa vigente (1991): leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua. Como se pode observar, o ensino

da escrita está pouco presente em sala de aula:

Figura 1: Leitura, Escrita, Oralidade e Funcionamento da Língua - 7º, 8º e 9º Anos 2001/2002 (Fonte: Graça, 2010)

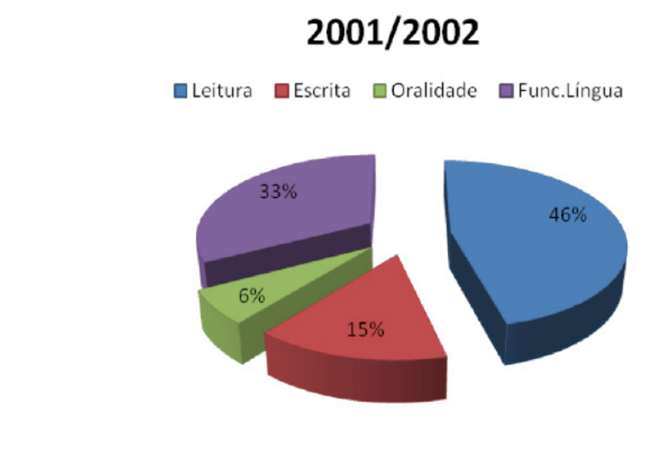
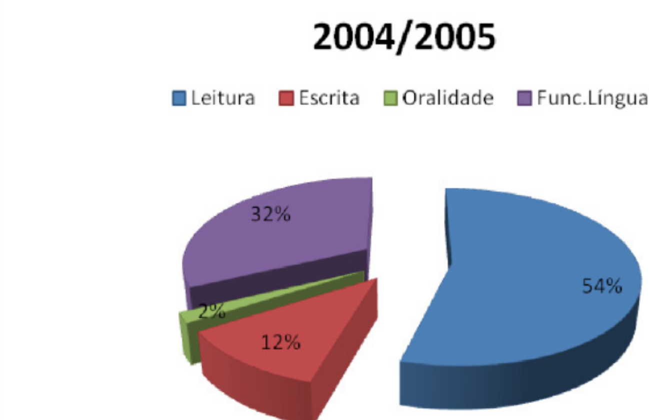


Figura 2: Leitura, Escrita, Oralidade e Funcionamento da Língua - 7º, 8º e 9º Anos 2004/2005 (Fonte: Graça, 2010)



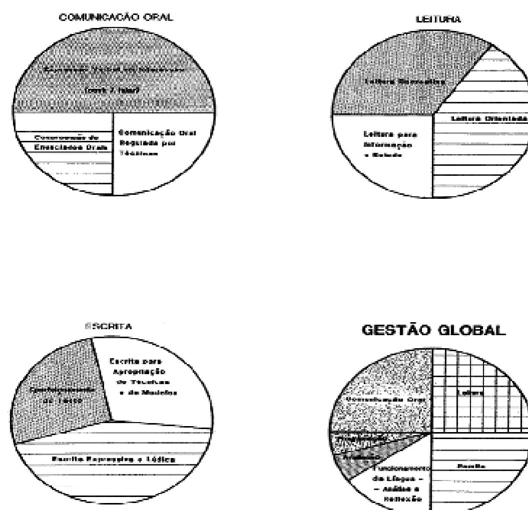
A diferença de três pontos percentuais (de 12% para 15%), na presença da escrita em sala de aula nos dois anos letivos em análise, explica-se pelo facto de, em 2001-2002, haver dois estagiários na escola e, nas aulas destes, a escrita ter uma presença mais importante. Os dados mostram

como o registo de atividades de leitura é mais do triplo dos registos de atividades de escrita e como esta ocupa um sétimo do total das atividades. Perante estes resultados, perguntou-se aos professores se os alunos não escreviam na aula. A resposta obtida foi que a escrita, por tomar muito tempo, era realizada fora da aula, como trabalho de casa[50].

Se se escreve em casa, e os pais não são professores, então pode concluir-se que não há ensino da escrita. Esta prática poderá ter a ver, ainda, com um sentir enraizado de que escrever bem tem a ver com um dom, e não com esforço, trabalho e muito ensino. A questão do dom - o aluno ou é dotado ou não é - apaga a necessidade de ensino explícito e sistemático da escrita.

Os programas de 1991 apontavam como referência que ¼ do tempo letivo deveria ser ocupado a aprender a escrever, conforme se pode ver abaixo na figura 3. Os tipos de escrita, atividades indicadas no esquema à esquerda, dão grande espaço à escrita livre (expressiva e lúdica). Repare-se, no entanto, que remetem, igualmente, para ensino de tipos de texto e para o ensino do processo:

Figura 3: Esquema de gestão global do currículo de Língua (Fonte: programa de 1991)



50 Parece haver consenso sobre este ponto, pois esta resposta em relação à escrita foi obtida, em diversas ocasiões, quer de formação de professores de 2º e 3º ciclo, quer de consultadoria.

O problema do ensino de escrita na aula de língua, analisado por Graça (2010), é ampliado pela organização do currículo dos 2º e 3º ciclos. Com um currículo configurado por áreas de saber, o ensino da leitura e da escrita fica confinado aos tempos letivos de Português. Os docentes das outras áreas curriculares não pensam na escrita (e na leitura) como habilidades a serem ensinadas na sua disciplina.

No projeto *Mais Sucesso – Escolas Híbridas* desenvolvido entre 2010-2014, em dez escolas de terceiro ciclo a nível nacional, com o objetivo de melhorar as aprendizagens em Matemática e Línguas (Ponte, em preparação), observou-se de perto esta dificuldade de pensar as competências de escrita e de leitura como transversais ao currículo (Sousa e Gonçalves, em preparação). Neste projeto, verificou-se uma resistência ao trabalho colaborativo no conselho de turma entre professores de português e os outros professores de áreas curriculares e não curriculares. Ainda que estes professores sejam muito claros, apontando a falta de competências em leitura e escrita como a origem dos problemas dos alunos nas diferentes disciplinas, continuam a achar que os problemas de leitura e de escrita se resolvem na aula de Língua.

Efetivamente, a investigação tem vindo a demonstrar que, nas áreas disciplinares (diferentes das línguas), há mais espaço para a escrita com significado para os alunos (Langer e Applebee, 1984; Knipper e Duggan, 2006; Purcell-Gates *et al.*, 2007). Demonstra-se, igualmente, que a aprendizagem e o treino da escrita, nestas condições, têm uma influência importante na competência e nas atitudes face à escrita (Applebee, 1984; Addison e McGee, 2010).

Nas diferentes disciplinas do currículo, há espaço para os alunos desenvolverem objetivos que justifiquem escrever: escreve-se para aprender – resumir um texto, fazer uma síntese, fazer um esquema; escreve-se para fazer o balanço do que se sabe; escreve-se para registar aprendizagens; escreve-se para comunicar descobertas ou saberes…. Como se vê, estamos distantes das atividades de escrever para aprender a escrever, ou escrever para o professor avaliar. Ao escrever no âmbito das disciplinas, encontra-se um contexto autêntico de escrita em que os sujeitos escrevem com finalidade diferente das atividades que visam apenas o desenvolvimento das suas próprias competências de escrita.

Um contexto autêntico de escrita é definido, de acordo com Purcell-Gates *et al.* (2007), pela finalidade/ função da escrita e pela natureza do texto a

ser escrito. Assim, a escrita nas diferentes disciplinas (além do Português) cumpriria este requisito: escrever para fornecer informação para alguém que precisa dela, isto é, escrever textos que sirvam verdadeiros fins comunicativos e não textos cuja única finalidade é aprender a escrever.

Os professores dessas disciplinas precisam de ter em conta como usar a escrita (e a leitura) para ensinar, dado que compreender Química vai além do "fazer" ou "saber" algo. A demonstração de que se sabe algo passa pela escrita. Segundo Knipper e Duggan (2006, p. 462), "Writing to learn engages students, extends thinking, deepens understanding, and energizes the meaning-making process".

Escrever para aprender e aprender a escrever diferem bastante. Como referido, aprender a escrever é um processo longo e trabalhoso, que supõe múltiplas aprendizagens. Já o objetivo fundamental de escrever para aprender é tornar a escrita um meio que favorece a aprendizagem e a construção de significação, expressando os sujeitos o que pensam enquanto escrevem. Escrever para aprender é um meio de o aluno relembrar, clarificar e questionar o que já sabe acerca de um tópico.

Note-se que escrever para aprender não é antagónico de aprender a escrever. Tendo funções diferentes podem, no entanto, constituir-se em tarefas específicas como meio de aprender a escrever. Pense-se, a título ilustrativo, nos trabalhos de síntese ou nos de avaliação em que os alunos escrevem e reescrevem os textos em busca da boa forma, tendo em conta os objetivos e os destinatários da escrita.

Como referido, ao escrever, o sujeito pode, também, estabelecer novas relações entre as ideias, tendo assim a escrita um efeito epistémico. Pode, do mesmo modo, descobrir a língua e a sua capacidade para comunicar com variados fins e para destinatários diversos (Knipper e Duggan, 2006). Segundo os mesmos autores, "Writing helps students prepare for reading assignments and class lectures, review and summarize key ideas, and think critically and creatively" (*ibidem*, p. 464). Para que a escrita cumpra esse papel, é necessário que os professores possuam um reportório de estratégias que possam aplicar às diferentes situações, promovendo aprendizagens significativas (Cassany, 2006).

Os modelos teóricos que explicam como se aprende a escrever projetam-se sobre os modelos didáticos de como se deve ensinar a escrever. Do modelo cognitivista deriva uma metodologia de ensino que enfatiza a

interiorização, pelos aprendizes, dos processos seguidos pelos escritores experientes. Pretende-se que quem escreve altere as suas estratégias cognitivas, mediante o ensino de passos e de estratégias que servirão para melhorar as suas produções.

Trata-se, pois, de melhorar os processos cognitivos do aluno, pendendo o ensino para implementar estratégias de autorregulação, dado que o escritor experiente é capaz de autorregular o processo de escrita. Do modelo centrado no produto deriva um ensino centrado na estrutura e forma do texto, sendo o objetivo fundamental do ensino a melhoria do texto. Na verdade, nos anos 80, a mudança de paradigma, centrando o ensino no processo, foi uma tendência inovadora, no entanto, a preocupação com o produto não desapareceu, integrou-se em modelos mais globais que perspetivam o ensino numa dimensão mais ampla.

A consideração da escrita como um processo sociocultural é largamente influenciada pelos pensadores russos (Vigotsky e Bakthine, em particular). Nesta abordagem, é posto em destaque o forte impacto que os aspetos socioculturais têm na construção da linguagem escrita, manifestando-se na produção escrita (Martins e Niza, 1998; Camps, 2003; Cassany, 2006; Prior 2006; Santana, 2007). Aprender a escrever implica, por conseguinte, saber, igualmente, utilizar a língua, adequando-a consoante a situação e o contexto. Consequentemente, esta capacidade não se desenvolve senão em contextos reais (ou verosímeis) de produção. Por isso, é importante, do ponto de vista do indivíduo, a representação da atividade ao longo do processo, uma vez que será fundamental para a adequar o escrito quer à situação, quer à finalidade da tarefa.

Em situação de aprendizagem, os alunos implicados terão de sentir o compromisso perante a realização dessas atividades. Efetivamente, verifica-se que quanto mais autênticas forem as condições de produção das tarefas de escrita maiores são as oportunidades de os alunos aprenderem ou atualizarem conhecimentos necessários para as executar. A criação de contextos de escrita tem sido um dos desafios mais importantes nos novos paradigmas de produção escrita[51]. Esta preocupação com a criação de contextos autênticos de escrita relaciona-se com os postulados de que se aprende a escrever, escrevendo, e dando resposta a problemas sentidos

51 Num volume (em preparação), com experiências do Projeto Mais Sucesso Escolar, a partir de tarefas de escrita, observa-se nas descrições dos professores, não apenas a qualidade das aprendizagens, mas o elevado grau de motivação dos alunos quando escrevem, no âmbito de projetos alargados, e com finalidades bem definidas.

pelos sujeitos. Historicamente, como vimos, os sistemas escritos foram criados para responder a problemas reais. De forma similar, se defende que a motivação deve assentar na necessidade da escrita e que esta deve estar ao serviço da resolução de problemas que os alunos enfrentam (ver ciclos de escrita do *Projeto Mais Sucesso Escolar*).

Mesmo os modelos de orientação mais cognitivista integram componentes da perspetiva sociocultural. Assim, a investigação subsequente ao trabalho seminal de Flower e Hayes (1980) começa a destacar o papel dos contextos "[...] writing skill is not a monolithic psychological construct independent of situation; it is rather a constellation of skills that depend heavily on context - social, rhetorical, disciplinary, and professional" (McCutchen, 1996, p. 188).

A investigação sobre ensino de escrita ora pretende validar propostas metodológicas mais globais ora se foca no ensino de uma estratégia, visando aferir a sua eficácia. Em 2007, no relatório *Writing Next*, Graham e Perin organizam dados de uma meta-análise de investigações sobre escrita, mais especificamente sobre programas de escrita e/ou ensino de estratégias eficazes. Os autores afirmam que "[...] writing skill is a predictor of academic success and a basic requirement for participation in civic life and in the global economy" (Graham e Perin, 2007, p. 3). Como resultados mais relevantes do estudo, identificaram onze elementos eficazes para ensinar a escrever bem e para usar a escrita como ferramenta de aprendizagem, entre o 4º e 12º anos. Hierarquizam os onze elementos (*ibidem*, pp. 4-5), do seguinte modo:

(i) estratégias para escrever - que envolvem o ensino de estratégias aos alunos para que eles planifiquem, revejam e editem as suas produções escritas;

(ii) resumir textos - que envolve ensino explícito e sistemático para que os alunos resumam textos;

(iii) escrita colaborativa - que envolve trabalho interpares para planificar, escrever, rever e editar os seus textos;

(iv) objetivos exequíveis,- que envolvam fixar objetivos específicos e exequíveis para os alunos atingirem quando escrevem;

(v) processamento de palavras - que envolve o uso de ferramentas (computadores ou prontuários) como suportes de escrita durante as tarefas

de produção;

(vi) combinação de frases - que envolve o ensino de como construir frases mais complexas;

(vii) pré-escrita - tarefas elaboradas para envolver os alunos em atividades de gerar e organizar ideias para as suas produções;

(viii) atividades de indagação - que envolvem os alunos em atividades de análise de informação imediata e concreta para os ajudar a desenvolver ideias e conteúdos para uma dada tarefa de escrita;

(ix) abordagem do processo da escrita - em que se desenvolvem um conjunto de tarefas de ensino, visando criar oportunidades de escrita significativa, isto é, escrita para uma dada audiência, com ensino personalizado e ciclos de escrita;

(x) estudo de textos modelo - que permite aos sujeitos analisar e apreciar textos que são bons modelos de escrita;

(xi) escrever para aprender conteúdos - atividades que usam a escrita como meio de aprender conteúdos de áreas disciplinares.

Os autores sublinham o facto de um bom currículo de ensino de escrita dever contemplar os diferentes elementos, havendo mesmo elementos que dificilmente surgem como estratégias isoladas, caso dos elementos 9, 3 e 7, pois o ensino do processo supõe trabalho colaborativo e atividades de pré-escrita (*ibidem*, p. 11).

Por seu lado, Mata (2008, pp. 117-119) apresenta uma tipologia de estratégias que a intervenção em sala de aula identifica como eficazes para ensinar a escrever:

1) Estratégias para melhorar a planificação: a) chuva de ideias, b) utilização da estrutura textual para gerar e organizar os conteúdos, c) formular objetivos de processo e de produto, d) ler para obter informações e estabelecer redes semânticas, e) elaborar rascunhos, f) tomar notas;

2) Estratégias para facilitar a revisão: a) trabalho interpares, b) rever conteúdo e forma, c) revisão imediata, revisão diferida;

3) Estratégias para escrever diferentes tipos de texto: narrativo, informativo/expositivo, argumentativo;

4) Outras estratégias para melhorar os processos cognitivos: prática repetida, experiências contextualizadas de escrita, escrita interativa, estratégias de aprendizagem cooperativa, utilização de recursos informáticos.

Para Kellog (2008, p. 17), a aprendizagem da escrita equipara-se a outra qualquer aprendizagem, como, por exemplo, aprender a tocar violino, exigindo esforço, motivação e muita prática: "A central factor in the development of expert performance across a wide range of both physical and cognitive task domains is the use of deliberate practice (Ericsson, *et al.*, 1993). This method of skill development involves (1) effortful exertion to improve performance, (2) intrinsic motivation to engage in the task, (3) practice tasks that are within reach of the individual's current level of ability, (4) *feedback* that provides knowledge of results, and (5) high levels of repetition". Assume-se, assim, em sala de aula, a necessidade da conceção de tarefas regulares e exigentes de escrita e da implementação de estratégias que permitam fornecer feed-back aos alunos.

Atualmente, considera-se fundamental no ensino/ aprendizagem: a) o conhecimento da estratégia, b) o conhecimento sobre o uso e significado da estratégia e c) a autorregulação da atuação estratégica. Por conseguinte, a ação do professor é considerada determinante no ensino de (i) estratégias cognitivas para textualizar e metacognitivas para planificar, rever e editar o texto; (ii) estruturas subjacentes aos diferentes tipos de texto; e (iii) estratégias de autorregulação a utilizar quando se escreve (que estratégias utilizar, como e quando utilizar).

Em suma, no ensino da escrita, é necessário contextualizar as aprendizagens, criando projetos que respeitem os interesses dos alunos e que deem sentido às atividades, abordando de forma integrada os vários domínios de aprendizagem da língua. É necessário, também, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, responsabilizá-los pelas aprendizagens, criando um conjunto de atividades que permitam a vivência dos processos e a aprendizagem sistemática de comportamentos com explicitação de comportamentos e aprendizagens a realizar. A organização do trabalho em sala de aula é um fator a ter em conta: deve favorecer-se o trabalho individual, em pequenos grupos, a pares e com a mediação do professor. A mediação do professor é considerada um elemento fulcral na aprendizagem (Chall, 1996; Rupley, 2011).

4.2.1. ALGUNS PRINCÍPIOS PARA ENSINAR A ESCREVER

Há muita informação que pode ajudar o professor a agir, quando dá conta que os seus alunos não sabem escrever um texto de opinião ou uma explicação ou uma definição ou um comentário (ver, entre outros, Carvalho, 2001; Pereira e Azevedo, 2005; Santana, 2007; Barbeiro, 2007; Silva, 2008; Silva, 2010; Sousa, 2010a; Sousa *et al.*, 2011). O primeiro passo relaciona-se com observar os saberes dos alunos, pedir-lhes que, perante uma dada situação, exprimam, por escrito, por exemplo, a sua opinião. A partir desta primeira observação, não desanimar nem lamentar o pouco que os alunos sabem, antes, assumir, como pressuposto, que escrever é uma tarefa muito complexa e difícil que exige ensino explícito. Conceber sequências de ensino com tarefas específicas para ultrapassar as dificuldades detetadas, explicitando o processo e pondo o aluno em situação de escrita individual e em colaboração com outros, modelizando comportamentos e estratégias de escrita eficazes.

Na verdade, negociar com os alunos projetos de escrita, organizados em sequências didáticas (Silva, 2010, Sousa *et al.*, 2011) estruturadas com objetivos claros e explícitos, promove a aprendizagem, permitindo aos alunos aprenderem a gerar e organizar ideias, planificar e rever os textos. Parte-se do princípio que o professor tem presente o seu papel de mediador, favorecendo trocas e aprendizagens interpares, proporcionando a reflexão sobre textos modelo, discutindo e refletindo sobre textos dos alunos, e outros, organizando os saberes em fichas de monitorização dos processos (Lourenço, 2013).

Todos sabemos como é difícil escrever; como aprender a escrever é um percurso longo e trabalhoso, e como a motivação para a tarefa e a representação de autoeficácia são fundamentais no ensino aprendizagem da escrita. Propõe-se uma síntese de aspetos a observar quando se concebe um currículo de escrita:

(i) *Escrever regularmente*: aprende-se a escrever, escrevendo… e refletindo e reescrevendo sucessivamente o que se escreve em busca do bom texto, isto é, o texto que preenche os objetivos de quem escreve e que responde às necessidades de quem lê;

(ii) *Cuidar da motivação*: escreve-se com mais vontade se a escrita fizer sentido, isto é, se responder a uma necessidade do sujeito. Por isso, a construção de projetos de escrita é uma condição necessária para se ensinar/ aprender a escrever. O projeto pode ser escrever um livro (Sousa, 2010a), uma história de amor (Sousa *et al*., 2011), escrever uma carta ao presidente da Câmara a dar conta da situação de insegurança na entrada da escola, organizar um folheto informativo sobre os monumentos da terra (ver o trabalho da escola de Arouca no projeto Mais Sucesso Escolar) ou sobre as aves mais comuns que se podem observar no recreio da escola ou ainda sobre as plantas do recreio (Amaral, 2012)…. Segundo Vasconcelos *et al*. (2011), o trabalho de projeto supõe metodologias ativas, construtivistas, que impliquem o aluno em processos de investigação e de questionamento, sendo o saber gerado na prática social, e enquadrado cultural e historicamente[52].

(iii) *Ensinar escrita em todo o currículo*: as experiências de escrita devem estar distribuídas através do currículo (Applebee, 1984). Ainda que a aula de língua seja um espaço privilegiado para aprender a escrever, escrever para aprender deve ser um meio importante para aprender: aprender a pensar e construir conhecimento e aprender a escrever para interagir no domínio dos saberes disciplinares. Este é o tipo de escrita cujo ensino não é habitualmente assumido nas nossas escolas. Apesar de não ser ensinado, é o tipo de escrita através do qual os alunos são avaliados mais frequentemente.

(iv) *Cuidar do processo*: escrever é um processo complexo que conjuga diferentes saberes. O professor precisa de introduzir o ensino do processo da escrita, isto é, as estratégias e passos usados por escritores mais experientes (Hayes e Flower, 1980; Carvalho, 2001), para que os alunos aprendam a regular a sua atividade de escrita. A saber:

(a) planificar o texto – 1. estabelecer e hierarquizar objetivos para responder a exigências da tarefa, do tipo de texto e do leitor almejado; 2. gerar conteúdos através de uma chuva de ideias, de leituras para tomar notas, partilha e confronto de ideias dentro do grupo, etc.; 3. selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os objetivos formulados – sublinhar

52 O trabalho de escrita a partir de um projeto de intervenção ou de um projeto de ficção possibilita a criação de um contexto significativo: a) um motivo e um propósito para escrever; b) um escritor e um destinatário; c) conteúdos a transmitir; d) busca do melhor meio e da melhor forma para servir o propósito (género de texto, registo mais ou menos formal, presença ou ausência, no texto, do destinatário); e) trabalho colaborativo para resolver problemas e tomar decisões a vários níveis.

as ideias pertinentes, organizá-las em redes semânticas ou mapas conceptuais, decidir o que se escreve em 1º lugar, em 2º lugar..., utilizar a estrutura textual para gerar e organizar os conteúdos, etc.;

(b) redigir – trata-se de organizar na linearidade textual o plano estabelecido, dando forma ao pensado. É necessário produzir frases, parágrafos, cuidando da coerência e da coesão, constantemente cotejando o plano e o texto, revendo e reformulando tanto o plano como as partes do texto sempre que se deteta uma inconsistência entre os objetivos estabelecidos e o escrito ou a escrever.

(c) rever – trata-se de tomar o texto como objeto de reflexão: reler o texto, ou dá-lo a ler a um colega, assinalar aspetos a melhorar, ou, ainda, ler o texto à turma e ouvir os comentários. Trata-se, no essencial, de aferir a distância entre o pensado e o escrito. Como é uma tarefa que exige grande abstração, o professor tem um papel fundamental nesta tarefa, nomeadamente fornecendo instrumentos de autorregulação.

(v) *Conhecer os diferentes géneros textuais*: os textos organizam-se de acordo com as esferas de ação a que dizem respeito: na escola, por exemplo, relatamos acontecimentos, contamos histórias, definimos termos, enunciamos problemas ou explicamos as fases da lua; na cozinha, usamos receitas ou seguimos as instruções para pôr a funcionar a máquina de café; na tropa, leem-se e escrevem-se regulamentos, ordens do dia, etc.. Os alunos precisam aprender a escrever de acordo com o contexto, os objetivos e as relações entre enunciadores. Por isso, a escrita precisa de ser ensinada progressivamente (atendendo a graus de complexidade, por exemplo, do texto narrativo) e nas diferentes áreas disciplinares. Como fazemos parte da comunidade de textos da escola, devemos entender a aprendizagem da escrita como uma participação nessa comunidade. Assim, aprender a escrever é, também, aprender a ler, analisando a estrutura, os mecanismos linguísticos, os recursos estilísticos dos textos de um determinado domínio de saber e, paulatinamente, apropriar-se desses modos de funcionamento (Parracho, 2012; Lourenço, 2013).

(vi) *Cuidar da aprendizagem*: partindo de uma situação de escrita não planeada (por exemplo, a escrita da carta ao presidente da câmara), o professor analisa as dificuldades dos seus alunos e as necessidades de ensino. Elabora, de seguida, uma sequência de ensino (duas ou três semanas) que tem em conta os domínios identificados como problemáticos a trabalhar de modo estruturado, sistemático e explícito (Dolz *et al.*, 2001;

Silva, 2010, Ramos, 2013).

(vii) *Fornecer modelos de escrita*: preparam-se as tarefas de escrita através de leituras múltiplas de textos considerados "bons" textos para que as crianças discutam e descubram estratégias textuais e estilísticas e se inspirem tanto ao nível das ideias, como da linguagem (Barrs e Cork, 2001). Tomar os textos como modelo implica a leitura pelo professor, pondo em destaque os elementos e as estratégias a focalizar. Os modelos podem ser textos utilitários ou pertencentes ao património literário. Neste caso, a descoberta da vertente estética (tanto da prosa, como da poesia) da língua é o conteúdo a destacar pelas leituras do professor e dos alunos.

(viii) *Responsabilizar o aluno pela aprendizagem*: se o ator da aprendizagem é o aluno, então o professor deve criar dispositivos, não só que motivem, mas, também, que responsabilizem o aluno pela sua aprendizagem. Pretende-se comprometer os alunos com uma atividade de escrita regular e intensiva, quer na aula, quer fora da aula. Enumerem-se, a título de exemplo, dispositivos que visam comprometer o aluno com a aprendizagem da escrita: caderno de escrita pessoal, lista de conteúdos a aprender, lista de tipos de textos a escrever; estabelecimento de rotinas de reflexão sobre textos - discutindo modos de melhorar os textos e construindo horizontes de expectativas positivas; disponibilização de instrumentos de monitorização da quantidade e qualidade dos escritos – fichas de autocorreção de aspetos gerais de escrita, de pontuação, de características estruturais; discussão com cada aluno sobre os avanços, estabelecendo os objetivos a atingir.

(ix) *Avaliar os progressos*: aprender a escrever é apropriar-se, progressivamente, de estratégias que possibilitem escrever cada vez melhor. Assim, é importante fazer balanços e guardar memória das aprendizagens. O portefólio pode ser um instrumento rico na aprendizagem da escrita (Sousa e Estrela, 2009a) pela possibilidade de confronto de textos ponto de partida, textos ponto de chegada e versões intermédias.

(x) *Cuidar do currículo de escrit*a: se entendemos a escrita como uma tarefa complexa, no seu ensino, é necessário ter em conta essa complexidade. Assim, há decisões, em termos de ensino de escrita, que vão além da esfera de atuação de cada professor e supõem trabalho colaborativo: a decisão do que e como ensinar nas diferentes disciplinas, a decisão sobre que géneros ensinar em cada ciclo e qual a progressão dentro de cada género (por exemplo a narração – quando e como ensinar o relato, a notícia, a

BD, o conto tradicional, a fábula, a novela, a narrativa histórica...). A gestão do currículo de escrita deve ser responsabilidade dos professores colegialmente e das lideranças pedagógicas que devem explicitar *o que*, *como* e *quando* ensinar.

4.2.2. POTENCIAR A RELAÇÃO LEITURA - ESCRITA

Historicamente, as práticas de leitura e de escrita influenciaram-se reciprocamente (Manguel, 1998). Por um lado, pelo desenvolvimento da escrita, a leitura modifica-se: de intensiva torna-se extensiva, de coletiva torna-se individual. Também o crescimento do número de leitores e a sua diversificação vão modificar os escritos: aumentam os géneros, dentro de cada género há maior variedade e o caminho é de autonomização da tarefa de quem escreve. Por outro lado, o desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como o aumento do número de atores sociais que dominam as duas técnicas vão permitir a emergência de situações quotidianas de interação familiar, profissional ou social bem mais importantes. O aumento da correspondência, e de impressos de toda a ordem, é disso testemunho (Reuter, 1994, pp. 9-10). Com o surgimento de novos suportes e novos modos de registar a informação, a leitura e a escrita continuam a influenciar-se.

Contudo, a leitura e a escrita não são atividades simétricas, nem se alimentam mutuamente de forma natural. Muitas vezes, os professores pensam estas duas atividades em "coexistência fecunda" (Delforce, 1994, p. 327). Para este autor, tudo se trata como se os benefícios da leitura na escrita e desta na primeira resultassem de uma impregnação difusa. Na verdade, para conseguir operacionalizar a interação leitura/ escrita, a crença do benefício automático da leitura sobre a escrita tem que ser posta em causa. A questão fundamental será então: que tipo de leitura pode influenciar o desenvolvimento da competência de escrita? Ou seja, como descrever ou observar os escritos, quando o objetivo é aprender/ ensinar a escrever? Para que a leitura possa reverter em benefício da escrita, a primeira terá que ser acompanhada de reflexão sobre as estruturas linguísticas presentes nos textos. Assim, com observação, análise e reflexão sobre as estratégias dos autores, durante a leitura, as formas linguísticas ficariam disponíveis para serem usados pelas crianças posteriormente nos textos criados por elas.

Reuter (1994, p. 6) salienta, como pontos comuns entre as atividades de leitura e de escrita, o facto de as duas serem operações cognitivas e de linguagem (langagières). Podendo observar-se "convergences de "haut

niveau" (resolution de problèmes, constructions de buts, activation de schémas et de connaissances...) ou de "bas niveau"". Explica que essas operações - que é necessário clarificar – se concretizam e se articulam de modo diferente. Acrescenta que se verifica "une unification de la lecture-écriture par les objets et celui d'une diversification des compétences selon les objets faisant éclater la macro-compétence de lecture et la macro-compétence de l'écriture". (*ibidem*, p. 7).

Se, facilmente, se reconhecem pontos comuns entre as duas atividades, resultam claros os pontos de divergência. Assim, o mesmo autor (1994, pp. 6-7) defende que o âmbito, as operações, a finalidade da leitura são diferentes dos da escrita. Assim, "Par exemple, à la difference de se qui se passe en lecture, écrire implique lire (par la construction du destinataire, la revision en cours ou ultérieure etc.), nécessite une décentration importante, convoque une mobilisation différente des connaissances (...). De surcroît, écrire c'est sans doute construire un univers (discursive-thématique) en limitant les possibles et lire est sans doute le recevoir en élargissnat son monde. Ecrire c'est aussi s'offrir et render public le privé; lire serait plutôt s'approprier, privatiser le public". De facto, podem ter-se as duas competências desenvolvidas em graus diferentes, até porque, frequentemente, há dissociação entre leitura e escrita, isto é, não se escrevem os textos que se leem (romances, textos de jornais) e não se leem os textos que se escrevem.

Os textos escritos podem ter um papel de *input* para a linguagem escrita. Sendo a escrita, ao contrário da oralidade, aprendida na escola, a questão que se coloca é de que modo deve ser tratado este *input*. Se o objetivo é entrar no universo dos textos escritos, então será necessário um trabalho sistemático e explícito acerca dos textos, acerca dos conteúdos e da sua interpretação, mas também acerca da língua e das convenções da escrita. Segundo Sepulveda e Teberosky (2011): "(...) el contacto con libros y lectores familiariza al niño con los registros convencionales del lenguaje escrito y le ofrece la oportunidad de reconocer y de apropiarse de índices textuales (expresiones formularias, marcadores discursivos, estructuras gramaticales, etc.).

O papel do texto, da escrita como *input* de escrita, precisa de mais reflexão e de mais investigação. Como se pode potenciar a leitura de modo a transformá-la em meio de aprendizagem de texto e de escrita? Se o livro permite a familiaridade com a escrita e os textos, como pode a escola de

forma orientada, sistemática e intencional transformar esse contacto em aprendizagem a mobilizar em situação de escrita?

É neste tipo de enquadramento que se entende e se integra a relação profícua entre leitura e escrita. No entanto, reconhece-se, tal como Reuter, citado acima, que a relação entre leitura e escrita não é automática e as duas atividades são diferentes. A relação entre leitura e escrita é uma questão recorrente, perspetivada pelos professores como "natural". A aprendizagem da escrita decorreria da simples exposição à leitura. É comum ouvir entre os professores: "escreve mal, porque não lê". Na verdade, se pode haver benefícios da leitura na aprendizagem da escrita, estes não são automáticos, antes decorrem de estratégias de ensino que, intencionalmente, visam potenciar as aprendizagens da língua escrita, durante a leitura, e mobilizá-las aquando das atividades de escrita (Lourenço, 2013).

Defende-se que a leitura e a escrita, em sala de aula, devem ser atividades que interagem e se alimentam mutuamente: (i) escreve-se, quando se lê e lê-se, quando se escreve; (ii) quando se lê, presta-se atenção ao que se lê, isto é, ao modo como o escritor escreve e (iii) quando se escreve, integra-se o texto do autor no nosso texto, escrevendo à maneira de ou aproximando a escrita da escrita de autores; (iv) a reescrita de textos modelo pode constituir-se como forma de participar ativamente na constituição de comunidades de textos.

A sala de aula deve constituir-se como uma comunidade que define práticas de literacia (géneros, valores, regras de participação) e fornece modelos e demonstrações de diferentes funções e formas de escrita que dão forma aos processos de escrita da criança (Chapman, 2006, pp. 15-16). Implementar práticas que potenciem a relação entre leitura e escrita e que coloquem as crianças a observar e a analisar textos e a refletir sobre mecanismos de textualização, ajuda a desenvolver competências de leitura e escrita. Pensar aulas em que os professores levem as crianças a ler textos para identificar índices de textualidade, opções estilísticas, efeitos de sentido e a escrever textos para serem lidos e serem objeto de reflexão tem sido um desafio tanto na formação contínua como na investigação (Sousa *et al.*, 2013).

4.3. QUESTÕES DE LITERACIA NO ENSINO SUPERIOR

Preparar uma aula/ um assunto é uma tarefa desafiante e exigente: investigar e ler, escrever para fazer sínteses, comparar para aproximar autores e categorizar posições, escrever para planificar, explicar aos outros o que se compreendeu e aprendeu, buscar exemplos para ilustrar o que se afirma, estabelecer pontes com o universo dos alunos e com a sua futura profissão, procurar histórias que ilustrem os conceitos e motivem os alunos.

Mas, se é verdade que as aprendizagens são múltiplas para o professor, este trabalho, por si, não garante que o aluno aprenda. Para aprender, o sujeito da aprendizagem tem que

(i) comprometer-se com o saber e as aprendizagens,

(ii) saber ler e saber escrever para estudar,

(iii) relacionar e reelaborar a informação recebida.

De facto, o sujeito tem de empenhar-se na construção do conhecimento e para tal necessita de competências que que lhe permitam ser capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica, reflexiva e contrastiva (Solé *et al.*, 2006).

Quem não possui competências de nível elevado ou não está motivado para empenhadamente realizar este percurso, arranjará estratégias para passar na avaliação contínua ou fazer o exame, mas sem, contudo, ter construído conhecimento. Com efeito, informação e conhecimento não são sinónimos.

Neste modelo de ensino em que o professor "diz o conhecimento" falta espaço para construir a modalidade "transformar o conhecimento", isto é, um espaço/ tempo em que o aluno, além de ouvir, percorra um caminho de aprendizagem em que, verdadeiramente, se comprometa com a elaboração de conhecimento. Efetivamente, os professores dizem o que aprenderam ao longo de anos, mas calam o modo como aprenderam, dito de outro modo, não se explicitam as estratégias usadas para, a partir de atividades de leitura e escrita, construirmos o conhecimento e, deste modo, podermos participar no universo de pensamento que constitui um determinado

domínio científico.

De facto, o entendimento de que a aprendizagem é transformadora (Vigotsky, 1978) implica uma perspetiva diferente sobre as competências a desenvolver quando se ensina. Formular objetivos em termos de conhecimentos declarativos e procedimentais contribui para responsabilizar os alunos pelas aprendizagens. Decerto, os estudantes beneficiariam se se tornasse explícito o que se espera deles não só em termos de conteúdos, mas, também, em termos de texto, estilo e linguagem, ou seja, comportamentos letrados, em geral. A explicitação dos percursos a realizar e o acompanhamento desses percursos conduziriam a aprendizagens mais profundas e mais satisfatórias para alunos e professores.

O que está em causa é encontrar estratégias para que os alunos se responsabilizem pelas aprendizagens e entrem verdadeiramente numa comunidade de saber, quer no que diz respeito a conteúdos, quer no que concerne às convenções textuais. Ouve-se os professores queixarem-se do pouco que os alunos sabem e do modo incipiente como escrevem.

O que está subjacente a essas queixas são competências de leitura e escrita – concebidas como ferramentas de construção de informação, quando, a este nível, tais competências se constituem, fundamentalmente, como ferramentas intelectuais (Olson, 1994), isto é, meios de apreender, refletir e contrastar informação de modo a transformá-la em conhecimento. Ao ingressarem no Ensino Superior, os alunos passam a integrar uma comunidade com práticas de literacia diferenciadas em que é suposto, a partir da leitura, construir conhecimento (Chall, 1996) e, a partir do conhecimento construído, elaborar textos em que os sujeitos deem conta não só que conhecem os conteúdos, mas também reconhecem e respeitam os modos de escrever acerca do que aprenderam.

Os textos de uma dada área contribuem para construir e formalizar os conhecimentos dessa área, induzindo os procedimentos quer para obter, quer para transmitir conhecimento. O modo como cada um age dentro do universo comunicativo condiciona a afirmação do seu estatuto e a criação de uma imagem. Dito de outro modo, dizemos o que sabemos e somos, de uma certa maneira, o que escrevemos. Essa é uma realidade atual em que cada um de nós se posiciona pelos textos que publica.

O que está em causa, na verdade, é o papel conscientizador da leitura

e da escrita e o papel da linguagem (léxico, sintaxe, semântica, géneros discursivos) como meio de construção de conhecimento e de estatuto discursivo dentro de uma determinada comunidade. Se, por um lado, os chamados textos académicos apresentam formatos variados, por outro, possuem características transversais: são textos objetivos, com léxico muito específico, universos de referência próprios das diferentes áreas do saber, e com uma complexidade sintática de nível elevado e operações de textualização próprias de textos com um grande grau de autonomia em relação ao universo pessoal. Torna-se, assim, necessário socializar os alunos numa comunidade diferente das anteriores, com estratégias de comunicação diferenciadas e textos específicos. Como propõe Larsen-Freeman (2003, p. 47): "We do not communicate through reference to prior, fixed abstract forms but rather we create language as we go, both individually and as communities".

O desfasamento entre a escrita dos alunos e as convenções textuais da comunidade na qual estes estão a ingressar tem consequências bastante negativas, pois "[While] linguistic identity and language use are two of any sociocultural group's most defining characteristics, probably in none is it more so than in academic communities, where language mediates and enables all other experience and activity" (Preto-Bay, 2004, p. 87). Como os alunos estão a encetar um novo ciclo de estudos e estão a iniciar-se numa comunidade discursiva com idiossincrasias marcadas, é frequente este desajustamento a que muitos professores dão voz.

Inexoravelmente as questões de literacia académica impõem-se. Entende-se por literacia académica: "[...] un conjunto de nociones y estratégias necessárias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las atividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. (...) Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituídas a traves de ciertas convenciones del discurso" (Carlino, 2005, pp. 13-14).

Tal como a literacia, em geral, a literacia académica é um processo que visa o acesso a práticas e a textos de uma determinada comunidade ou área de saber (Solé *et al.*, 2006). Van Dyk e Weideman (2004, pp. 16-17) descrevem literacia académica e enumeram um conjunto de saberes (convenções) que os alunos devem dominar no ensino superior: (i) compreender um

leque amplo de vocabulário em contexto; (ii) interpretar e usar metáforas, frases feitas, jogos de palavras e ambiguidade; (iii) compreender relações entre as diferentes partes de um texto, reconhecendo o desenvolvimento lógico (da introdução à conclusão) e ser capaz de produzir textos com nexos lógicos que fazem do texto uma unidade; (iv) interpretar diferentes géneros textuais, compreendendo o significado que veiculam e a audiência a que são dirigidos; (v) interpretar, usar e produzir informação apresentada em gráficos ou noutro formato visual; (vi) distinguir entre informação essencial e acessória, factos e opiniões, proposições e argumentos; (vi) fazer distinção entre causa e efeito, classificação, categorização e manejar dados que fazem comparações; (vii) identificar sequência e ordenação, fazer estimativas simples que permitam fazer comparações ou ser aplicadas para sustentar um argumento; (viii) identificar evidências de um argumento, fazer inferências a partir de informação e aplicar essa informação ou implicações que dela derivam a casos novos; (ix) compreender a função comunicativa de diferentes modos de expressão nos textos académicos (definição, exemplificação, argumentação) e (x) construir significação para lá do domínio da frase.

Ainda que a lista apresentada seja clara e relevante, há que entendê-la tendo em mente que os contextos são dinâmicos e os sujeitos se encontram em processo de aprendizagem.

A questão da linguagem e dos textos é saliente na investigação sobre literacia académica. De acordo com Gottschalk e Hjortshoj, *apud* Carlino, 2005, os usos da linguagem determinarão, mais do que os temas dados, o que os alunos aprendem, isto é, a linguagem condiciona a quantidade e o tipo de aprendizagem.

Se se entender os escritos como práticas linguísticas construídas dentro de uma comunidade, refletindo as suas normas e expectativas, facilmente entenderemos que a leitura e a escrita têm que ser ensinadas no ensino superior mas em cada uma das áreas de saber (Carlino, 2005; Hyland, 2013).

A necessidade de pensar as questões de literacia nas diferentes áreas do saber deve-se ao facto de cada comunidade criar, manter e alterar as expectativas acerca das práticas discursivas que têm lugar no seu contexto social e em que emergem géneros mais ou menos consensuais (Purcell-Gates *et al.*, 2007). Segundo Hyland (2003, p. 21), "Genre refers to abstract, socially recognised ways of using language. It is based on the assumptions

that the features of a similar group of texts depend on the social context of their creation and use, and that those features can be described in a way that relates a text to others like it and to the choices and constraints acting on text producers".

Num estudo com vista à monitorização das competências de escrita de um grupo de estudantes do ensino superior (Sousa e Estrela, 2009a, 2009b; Estrela e Sousa, 2011), verificou-se que há alunos que escrevem bem e alunos com muitas dificuldades na escrita. De modo a perceber quais as variáveis que explicam a discrepância de competências entre alunos que escrevem bem e alunos que escrevem mal, efetuou-se um inquérito que visava, por um lado, caracterizar as concepções desses alunos sobre escrita e, por outro, relacionar as representações sobre a escrita, o meio familiar e o percurso escolar. O inquérito foi realizado a quarenta alunos dos cerca de trezentos que frequentaram a unidade curricular Técnicas de Expressão Oral e Escrita nos anos escolares 2007/2008 e 2008/2009, no curso de Educação Básica da ESELx. Escolheram-se os vinte alunos considerados (pelos professores da unidade curricular) mais competentes em escrita e os vinte alunos considerados menos proficientes.

As principais conclusões deste inquérito apontam para a importância das habilitações dos pais na competência de escrita dos estudantes. Os alunos que escrevem melhor são aqueles cujos pais tiveram uma escolarização mais longa: 58% possui o 12º ano ou mais; 38% possui mais de 15 anos de escolaridade. Relativamente aos alunos que escrevem pior, 54% dos pais possuem até 6 anos de escolaridade, tendo 33% até 4 anos de escolarização. Verificou-se, também, que, no que diz respeito às representações sobre o percurso escolar e a aprendizagem da escrita, não há diferenças entre os dois grupos. No grupo de alunos que escreve melhor, ressalta o facto de todos terem frequentado o ensino pré-escolar, enquanto no grupo dos sujeitos menos proficientes isso não se verifica.

Questiona-se se o ensino pré-escolar terá um impacto tão grande em termos de aprendizagem ou será que este é mais um indicador da preocupação das famílias com a escolarização e aprendizagens dos seus filhos? A relação entre frequência do ensino pré-escolar e sucesso académico é realçada num relatório do PISA (PISA *in focus* 2011). Neste relatório conclui-se que os alunos de 15 anos que frequentaram o ensino pré-primário mais do que um ano apresentam melhores resultados do que aqueles que não o frequentaram. O mesmo relatório indica, também, que

os alunos de estratos socioeconómicos mais elevados frequentam mais o ensino pré-primário.

No mesmo estudo (Estrela e Sousa, 2011), na análise sobre proficiência de escrita, os alunos menos proficientes revelam dificuldades na gestão da progressão e continuidade tópicas. Esta dificuldade leva ora à repetição excessiva das ideias, redundando as produções em textos pouco informativos, ora à não relação entre assuntos, produzindo ruturas temáticas. A gestão incipiente da continuidade e da progressão temáticas revela-se, também, na construção de parágrafos, quer na sua organização interna, quer na articulação entre parágrafos (*ibidem*). Um outro aspeto referenciado diz respeito ao uso de vocabulário genérico, próximo, muitas vezes do registo oral.

Efetivamente, o vocabulário é apontado como um dos aspetos que precisa de ser ensinado, na escola (Nauman *et al.*, 2011), e em cada uma das disciplinas. Densidade e diversidade lexical são dois critérios de avaliação do desenvolvimento e qualidade textuais (Berman, 2008; Johnansson, 2008). Enquanto no primeiro, densidade lexical, se averigua a relação entre o uso de palavras plenas ou lexicais e o uso de palavras gramaticais ou funcionais, sendo tomado como um indicador de riqueza conceptual[53]; no segundo, diversidade lexical, analisa-se o número de palavras diferentes usadas no texto, sendo tomado como indicador de riqueza textual e de não repetição. De facto, quando os professores do ensino superior se queixam (e queixam-se muitas vezes) da qualidade da escrita dos seus alunos, em primeiro lugar, apontam problemas de ortografia e de vocabulário pobre.

O conhecimento do vocabulário específico nas diferentes disciplinas é uma área crítica, porque em cada área do conhecimento há necessidade de dominar os conceitos e os respetivos nomes. Mas, quando os alunos escrevem sobre determinado assunto, os verbos revelam-se, por vezes, uma área mais problemática ainda. Observem-se exemplos de dificuldades manifestadas na unidade curricular (doravante UC) Linguística e Aquisição da Linguagem, do 3º ano da licenciatura em Educação Básica. Nesta UC, tem-se abordado a questão da apropriação dos conteúdos, através de atividades de leitura e de escrita, experimentando estratégias que proporcionem aos alunos conhecimentos explícitos sobre leitura e escrita nesta área de conhecimento. Trabalhando de forma sistemática a leitura de

53 Strunk e White (2000), *apud* Nauman et al. (2011), defendem "write with nouns and verbs...In general.... it is noun and verbs, not their assistants, that give good writing its toughness and color".

textos e a escrita a partir destes, analisam-se as dificuldades reveladas na escrita e reflete-se sobre dificuldades sentidas na realização destas tarefas.

A título de exemplo, tomemos apenas duas asserções dos alunos: os alunos escrevem - (a) "*o conhecimento dos sons do português termina antes da entrada no 1º ciclo*" e (b) "*a estrutura z aparece por volta dos 3 anos*". No texto lido – *O conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento* de Gonçalves *et al.*, 2011-, que serviu de base à síntese reflexiva escrita pelos alunos, está escrito: a) *conhecimento dos sons do português* *estabiliza* *antes da entrada no 1º ciclo* e b) *a estrutura z* *emerge* *por volta dos 3 anos*. Na reflexão conjunta os alunos esclarecem que para entenderem um assunto novo, ao lerem os textos, fazem todo um trabalho de interpretação em que aproximam o que leem dos seus universos de referência. Como dizem, transformam as palavras que são novas ou mais difíceis em sinónimos que conhecem. Este comportamento comprova-se quando analisamos as notas tomadas e os esquemas realizados aquando da leitura.

Assim, onde leem *estabiliza* traduzem por *termina* e onde leem *emerge* tomam nota usando *aparece*[54]. Na leitura, meio de aprendizagem dos conteúdos, esta interpretação/ tradução que os alunos referem parece uma boa estratégia: ancorar os conhecimentos novos nos que já conhecem, como afirmam os alunos, é a melhor maneira de compreender as diferentes matérias. Com efeito, enquanto leitores independentes de várias UC, os alunos sintetizam, analisam e avaliam criticamente o que leem, não só o que está explícito, mas também o que não é dito (Jacobs, 2008, p. 15), de modo a construir conhecimento com um elevado grau de abstração.

A estratégia de tradução, que ocorreu entre a leitura e a tomada de notas, introduziu um problema semântico. Contudo, esse problema revela-se, ao escreverem sobre o assunto, um erro conceptual. Com efeito, no desenvolvimento da língua, o processo de conhecimento dos sons vai continuar a evoluir, entre outros, devido ao ensino da escrita e ao desenvolvimento de um conhecimento consciente sobre sons e a sua organização em português. Quando, no texto fonte, se usa *estabilizar*, está subjacente que há aspetos, como, por exemplo, a articulação do inventário de sons que estão adquiridos, mas que há outros aspetos cujo conhecimento está ainda em fase de construção. Já quando se escreve que um determinado processo *termina*, está a assumir-se uma fronteira de fechamento desse processo. O valor aspetual introduzido por *termina* revela um desfasamento entre a

54 No dicionário Houaiss, os dois verbos surgem em determinados contextos como equivalentes, mas em outros mostram-se as suas diferenças semânticas.

concepção do aluno e o conteúdo em questão.

Também, o problema derivado dos usos de *emergir* e *aparecer*, como termos equivalentes, é, aparentemente, semântico, mas, na discussão com os alunos, debate-se a questão conceptual subjacente. De facto, a aceção de *emergir* como "trazer ou vir à tona"[55], veicula a concepção da criança como construtora ativa do seu conhecimento linguístico (Chomsky, 1965; Tomasello, 2003). Antes de a criança usar uma forma, há todo um percurso de aprendizagem em que a criança ouviu, analisou, sintetizou informação.

Assim, a opção pelo termo *emergência* (de uma forma ou de uma estrutura linguística) tem implicado todo o trabalho da criança e o papel da interação na aquisição da língua. O adulto fornece o *input*, interpreta os gestos e ações da criança e esta adquire conhecimento do mundo que é determinado pela significação atribuída às ações e às palavras pelo interlocutor mais experiente (Garton e Pratt, 2005, p. 260), percorrendo todo um caminho de construção de uma representação que tem como resultado (*output*) o uso pela criança da forma ou da estrutura. O uso de *aparece* substituindo *emerge* apaga o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento linguístico e a dimensão processual dessa construção.

Nos exemplos acima, o que estava em causa era, por um lado, a precisão vocabular e, por outro, a construção da representação do que é adquirir uma língua, ou seja, a imprecisão vocabular revela uma conceptualização incipiente do tópico. Saliente-se que não se trata apenas de problemas de escrita, trata-se de conhecer bem os conteúdos e de saber usar a língua com adequação. Na verdade, o que está em causa é a língua e o seu contexto, o meio e o modo em que ou como a língua é usada, atendendo aos conteúdos a aprender, e aos conceitos que subjazem a esse conhecimento a construir num determinado domínio. A compreensão do que se aprende é fundamental. Não basta ter conhecimento de um assunto é preciso compreendê-lo, isto é, integrá-lo de modo a usá-lo de forma adaptada (López, 2011, p. 420). A adequação advém, também, do uso de vocabulário e de normas retóricas conformes ao domínio de saber em questão.

Quando se trata de compreender ou de escrever textos de uma determinada disciplina, entram em jogo: os conteúdos, o léxico, a forma de escrever, as regras de bom uso da língua, as idiossincrasias estilística dos diferentes domínios, os paradigmas teóricos, a finalidade do escrito e a audiência a

55 Dicionário Houaiss (2002:1454).

quem este se dirige.

O desafio é como fazer entrar os estudantes nesta comunidade textual. O que fazer para diminuir o desfasamento entre o que os alunos escrevem e o que é esperado que eles escrevam? Isto é, como atuar para que os alunos evoluam de textos incipientes, por vezes imaturos, para a escrita de textos mais próximos das expectativas dos professores? De acordo com Olson (2009, p. 146), "[...] an important aspect of expertise in a discipline involves the construction and interpretation of the formative texts of that discipline". A mestria na interpretação e na construção de textos parece requerer mais e melhor contacto com textos (olhe-se para os currículos plenos de horas em que os alunos ouvem – será que restam horas suficientes para que leiam/ reflitam, (re)escrevam?) e também estratégias para monitorizar esse acesso aos textos.

No ensino superior cuida-se dos conteúdos, observa-se um enorme empenhamento na preparação do ensino e os alunos são responsabilizados pela aprendizagem. Mas terão todos os alunos maturidade e conhecimento para se responsabilizarem por aprendizagens de qualidade? Será que são criadas condições para a responsabilização pelas aprendizagens? Apercebemo-nos de que as aprendizagens são, frequentemente, superficiais e questionamos o papel do professor e o papel do aluno. Torna-se urgente refletir sobre o que podemos fazer para que haja aprendizagens de maior qualidade. Neste caso, as aprendizagens dizem respeito ao universo conceptual da área de conhecimento, mas este passa, inevitavelmente, pela linguagem, sendo esta um meio de construir identidade e pertença a uma determinada comunidade de saber.

Em suma, aceder e estabelecer pertença a uma comunidade é aprender a pensar, a agir, a falar, a escrever de modo a assumir um papel para que outros nos reconheçam como participantes nessa comunidade e não como transeuntes indesejados por não respeitarem as normas vigentes.

5. PARA UMA PEDAGOGIA DO TEXTO

Neste capítulo, apresenta-se trabalho de investigação e desenvolvimento realizado quer em ações de formação contínua de professores, quer em orientação de investigação. Equacionamos um percurso em que se cruzam questionamento, investigação e desenvolvimento e formação de professores.

Num primeiro momento, ilustra-se o trabalho realizado em língua portuguesa, buscando uma continuidade de ação educativa (que respeite a continuidade de desenvolvimento das crianças) entre o ensino de língua em jardim de infância e o ensino de língua no 1º ano do CEB. Ademais das questões de ensino de língua, reflete-se sobre os desafios colocados pela formação contínua e pela mudança de práticas.

Num segundo momento, apresenta-se trabalho desenvolvido no âmbito do PNEP, de modo a valorizar no 1º ano do 1º CEB a dimensão semiótica do texto no ensino da leitura e da escrita. De seguida, enquadra-se trabalho de investigação-ação realizado no âmbito de orientação de dissertações de mestrado: focaliza-se o texto, mas, desta vez, o centro é a linguagem literária. Partindo do património literário, busca-se a descoberta e a criação do gosto pela leitura e pela escrita e, sobretudo pela dimensão estética da linguagem. Ainda neste âmbito, apresenta-se um trabalho, realizado no jardim de infância, centrado na interface leitura/ oralidade (reconto).

Finalmente, descreve-se uma investigação no domínio da escrita e do ensino da tipologia textual que contemplou, também, uma dimensão de formação de professores. O projeto apresentado, *Ler & escrever: para uma tipologia textual*, possibilitou um contacto próximo com as questões com que os professores se debatem, no ensino da escrita.

5.1. FORMAR PROFESSORES, ENSINAR LÍNGUA

Sabendo que o desenvolvimento é um *continuum*, que o desenvolvimento de comportamentos de literacia é um percurso longo e continuado e que os ambientes de aprendizagem e a ação dos professores são variáveis importantes da aprendizagem, reconhece-se a importância do trabalho colaborativo interciclos, nomeadamente, entre educadores de infância e professores de 1º CEB e entre estes e professores de 2º CEB.

Nesta perspetiva, durante o PNEP, foi elaborada uma oficina de formação - *Comunicação, Língua e Literacia* - para educadores, que foi disponibilizada para os agrupamentos de escolas interessados em articular o 1º ciclo com jardim de infância, estabelecendo pontes e pensando o ensino em termos de continuidade pedagógica. A oficina de formação destinava-se a educadores de infância e funcionou em quatro agrupamentos, com cinco turmas de formação, integrando, nas diversas turmas, educadoras de agrupamentos próximos. Ainda que a avaliação da formação, quer do formandos, quer dos formadores residentes (FR), tenha sido bastante positiva, achou-se que a mais-valia decorreu dos encontros esporádicos entre educadores e professores. Estes últimos aperceberam-se do trabalho realizado em jardim de infância, sobretudo a nível da leitura e trabalho com histórias (atividades de contar e recontar). Por sua vez, as educadoras tomaram contacto com atividades de escrita e, sobretudo, trabalho de desenvolvimento de consciência fonológica.

Desta formação, nasceu a necessidade de colocar educadores e professores de 1º CEB a trabalharem em conjunto, numa lógica de continuidade de desenvolvimento e de articulação curricular, tendo em mente que as crianças beneficiam da oferta de ambientes educativos promotores de literacia, isto é, ambientes que tenham em conta o desenvolvimento linguístico textual, o conhecimento do impresso e a reflexão sobre a língua.

Para programar conteúdos a ensinar, é necessário observar os desempenhos das crianças e planificar a partir dos saberes observados. Analisando produções orais e escritas dos alunos, os formandos foram discutindo as competências reveladas pelos sujeitos e os percursos de desenvolvimento a trilhar numa continuidade interciclos. As discussões centradas em produtos e em atividades foram momentos singulares de crescimento

profissional e de transformação dinâmica de práticas. A análise dos textos e dos comportamentos das crianças tem um papel de referência: as hipóteses colocadas e as situações construídas a partir delas são alvo de reflexão e a não confirmação de hipóteses colocadas conduz a uma compreensão mais aprofundada das situações de aprendizagem.

Enunciam-se alguns dos princípios gerais orientadores da formação: (i) a ação educativa situa-se no desenvolvimento do ensino explícito e sistemático para construir conhecimento e competências; (ii) o ensino é perspetivado em termos de continuidade interciclos de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, conferindo à criança um papel ativo e empenhado na construção do conhecimento; (iii) encara-se a formação contínua como forma de desenvolvimento profissional em contexto, dando relevância aos saberes científico-pedagógicos, à prática profissional e à capacidade de análise e reflexão sobre a prática.

A ação educativa era planificada pelos pares pedagógicos com a supervisão da FR. Como se verificaram dificuldades na planificação de atividades centradas em conteúdos de língua que trabalhassem de forma integrada os vários domínios, foi proposta uma sequência didática em que, de forma integrada, durante uma semana, se trabalhavam as competências de língua consagradas nos documentos orientadores (programa do 1º CEB, OCEPE e metas de aprendizagem). A partir do uso de um livro de literatura infantil, foram planificadas atividades para, de forma integrada, se trabalharem os diferentes domínios da língua (falar, ouvir, ler e escrever). A planificação foi discutida com os formandos e estes, mais tarde, consideraram esta proposta e a sua discussão como um momento essencial da formação, porque as atividades constituíram-se como um modelo de desenvolvimento das práticas. A posterior planificação de sequências pelos formandos permitia antecipar a ação pedagógica, constatando-se um grande envolvimento dos formandos na discussão de estratégias adequadas e centradas no ensino guiado por observáveis de aprendizagem - produção de textos e comportamentos de leitura e de escrita, em particular.

No fundo, os professores discutiam uma ação pedagógica intencionalizada, focando processos e produtos de aprendizagem. No final de cada sequência ou projeto, o retorno à planificação permitia um olhar crítico sobre as práticas e o confronto entre as expectativas iniciais dos docentes e os seus modos de atuar, equacionando sistematicamente as aprendizagens realizadas pelas crianças. Em contexto privilegiava-se a interação entre

pares - os professores e o formador (um par que assumia um papel de mediador e que dava protagonismo às boas práticas).

Observa-se em muitas salas de 1º ciclo que o ensino da leitura e da escrita é centrado na parte notacional, fazendo tábua rasa das competências da criança e omitindo a dimensão semiótica da língua. A centralidade atribuída à dimensão notacional do modo escrito, praticamente anula a presença de texto enquanto lugar de construção/ reconstrução de sentidos em sala de aula.

Já no jardim de infância, observamos uma atividade rica à volta dos textos, mas uma certa falta de sistematicidade na abordagem da língua oral e do registo escrito. Ainda que as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, para o ensino pré-escolar, deixem claro o papel da reflexão sobre o oral e a abordagem ao modo escrito, na verdade, observa-se, com muita regularidade, ausência de intencionalidade pedagógica nas atividades no âmbito da língua e da literacia, em particular.

A formação visava quebrar a lógica de ciclos estanques, aproximar os profissionais focando um contexto em que a interação entre as crianças, educador/ professor e os textos fosse objeto de análise para a construção de práticas. Foram focados conhecimentos em Língua Portuguesa necessários para uma lecionação de qualidade, aprofundando os diversos domínios a ensinar. Assinalam-se, entre outros: (i) discussão sobre a escola e o jardim de infância como contextos promotores de literacia - a descoberta da escrita, compreensão do princípio alfabético, aprendizagem inicial da leitura e da escrita; (ii) aprofundamento sobre questões textuais: compreensão do texto oral e escrito, produção de textos; (iii) desenvolvimento da expressão oral, com ênfase no desenvolvimento do vocabulário; (iv) reflexão sobre o ensino da língua a partir do trabalho de projeto de modo a planificar sequências integradas contemplando conteúdos de diferentes domínios de desenvolvimento.

No que diz respeito à necessidade de pensar a sala de aula como um espaço promotor de literacia, discutiram-se conteúdos e competências a desenvolver e implementaram-se formas de organização do ambiente educativo: pelo aproveitamento do espaço vertical para afixação de, por exemplo, trabalhos escritos produzidos pelos alunos, grelhas de monitorização das aprendizagens e materiais de apoio às aprendizagens; criação e monitorização de áreas de aprendizagem como, por exemplo, a área da leitura - com livros, revistas, dicionários, enciclopédias, a área

de escrita - com computador e desencadeadores de escrita, assim como criação e monitorização da rotina dos cadernos de leitura e de escrita para incentivar o gosto por estas atividades. Na gestão do grupo de crianças, incentivou-se a aprendizagem cooperada através da organização dos alunos em grande grupo, pequenos grupos, pares ou individualmente, mediante as atividades. Valorizou-se a palavra das crianças: definiram--se momentos de oral espontâneo e de oral formal, criaram-se momentos de discussão sobre atividades de sala de aula (antes da atividade, para planificar; durante, para clarificar ou reformular; depois, para avaliar e pensar criticamente e/ou apresentar a terceiros os trabalhos realizados), criaram-se rotinas de leitura de textos literários e de leitura e exploração de textos e planificaram-se sequências para centrar a atenção nas palavras, nos sons e nas letras.

Valorizando as aprendizagens que resultam de atividades significativas, trabalhou-se com os professores de modo a planificarem por projetos (Vasconcelos *et al.*, 2011). Num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido através da planificação de projetos pelas educadoras/professoras e, a pouco e pouco, foi-se criando espaço para os projetos das crianças emergirem. A título de exemplo, o projeto Construção de um livro resultou da necessidade de as crianças de uma sala do pré-escolar saberem como poderiam fazer um livro tomando como texto base o registo escrito pela educadora do reconto oral de uma história lida anteriormente. Durante o projeto, as crianças participaram ativamente em todas as etapas: falaram para clarificar a tarefa e os seus passos, para planificar; questionaram pares e adultos para recolher informação; falaram para organizar a informação e relacioná-la com a prossecução dos objetivos traçados; cumpriram instruções para executar tarefas; discutiram e argumentaram para resolver problemas decorrentes da execução do projeto. Em momentos mais centrados na língua, recontaram a história, desenvolvendo a competência textual; identificaram palavras orais e escritas; identificaram e criaram rimas, segmentaram e reconstruíram palavras e sílabas; identificaram e nomearam letras, identificaram letras no início e no final de palavras, identificaram fonemas e grafemas desenvolvendo a consciência fonológica.

Após a conclusão do projeto, apresentaram o produto (a outros grupos de crianças e aos pais), treinando a expressão oral em situação formal e, finalmente, procederam à avaliação do projeto, pensando criticamente o trabalho realizado, registando por escrito e refletindo sobre a avaliação.

Como o objetivo central da formação visava favorecer a articulação curricular interciclos, o trabalho entre formandos foi muito rico nas interações que proporcionou, a diferentes níveis, entre professores e educadores. As tarefas realizadas em codocência desencadearam um grande envolvimento das docentes e das crianças e proporcionaram colaboração e conhecimento mútuo, tendo como consequência muito visível um acréscimo do conhecimento do outro e um aumento de respeito pelo papel/ saberes de cada um.

O trabalho em conjunto constou tanto de tarefas partilhadas nos dois níveis de ensino, como da planificação e da realização de práticas específicas por nível de ensino, dando origem a um maior conhecimento e respeito pelo trabalho de cada ciclo e a uma melhor compreensão das competências das crianças desta faixa etária. A observação do que as crianças são capazes de fazer com a mediação do adulto conduziu à reflexão partilhada sobre o percurso de desenvolvimento da linguagem das crianças e à discussão da sequenciação e da progressão entre tarefas.

A título de exemplo, a observação da competência textual das crianças do pré-escolar, foi motivo de reflexão sobre a capacidade de escrita dos alunos de 1º CEB e sobre a distância entre os textos que estes são capazes de produzir oralmente e os textos que são capazes de escrever. Foi, igualmente, equacionada a questão dos textos a ler e a explorar, de modo a permitir o desenvolvimento da competência textual, desenvolvimento do vocabulário, aprendizagem sobre o modo escrito, etc.. Ficou clara a importância da presença de escritos em sala de aula (textos das crianças, documentos e livros) e da interação com o escrito. Semanalmente, a leitura da obra a explorar era realizada com a projeção do livro, de modo a que todas as crianças tivessem acesso ao que a professora lia, mas também pudessem acompanhar, visualizando o lido e aprendendo sobre o modo escrito.

A formação pensada a partir da observação de sala de aula, com o acompanhamento de formador e da instituição de ensino superior permitiu estabelecer o que as crianças sabiam, a explicitação das competências a desenvolver e das fases de aprendizagem (partindo do conhecido para o conhecimento a adquirir, mas clarificando a par e passo os conhecimentos intermédios). O papel do formador como par esclarecido ajuda a relacionar o observado com aspetos teóricos a integrar na prática. A discussão do trabalho realizado e a reflexão sobre as aprendizagens das crianças

conduzia, frequentemente, à modelização de atividades de ensino de modo a ilustrar modos de elicitar verbalizações e comportamentos das crianças, visando o desenvolvimento da metacognição, isto é, da capacidade das crianças aprenderem a pensar no conhecimento e nos processos cognitivos.

A concepção de que no 1º CEB se ensina a ler e escrever e de que o pré-escolar é um momento de desenvolvimento do oral está muito arreigada nas práticas escolares[56]. Com a formação, este modelo foi posto em causa[57], pois, partindo de textos de literatura para crianças, os educadores, de modo sistemático, trabalharam textos, ensinaram vocabulário, desenvolveram a consciência fonológica, ensinaram letras e permitiram às crianças escrever. Já os professores do 1º CEB envolveram o ensino dos fonemas e das letras em textos: trabalharam o oral formal, rodearam o escrito de oralidade e colocaram as crianças em situações autênticas de aprendizagem de leitura (ler por decifração e por adivinha linguística - uso de estratégias ascendentes e descendentes - textos já ouvidos e em que havia palavras já conhecidas) e de escrita: ditado ao adulto, escrita de pequenos textos com ajuda do professor ou de pares.

56 Segundo Olson (2005, p. 209), os objetivos da escola são fixados pela sociedade. São os objetivos que ditam os programas que, por sua vez, determinam os métodos de ensino. O que se considera (ou representa) como aprendizagem "[...] est entièrement déterminé par ce contexte intitutionnel d'ensemble".

57 Os testemunhos dos formandos dão conta dessa mudança: "Esta formação contribuiu para (...) a diminuição de alguma descontinuidade nas aprendizagens da Língua Portuguesa entre os ciclos de ensino" (A. M., portefólio, p. 26);
"É de extrema importância conhecer-se o trabalho que é desenvolvido em cada um dos níveis de ensino para termos consciência das necessidades dos alunos e trabalhar em conjunto com vista ao melhoramento do ensino" (A. B., portefólio, p. 13);
"Aprendi que (...) a articulação entre níveis de ensino ajuda a desenvolver, cada vez mais, hábitos de uma boa planificação e leva-nos a boas práticas pedagógicas, eficazes e integradoras" (C. S., portefólio, p. 16) (*apud* Sousa e Coelho, 2012).

5.2. O TEXTO NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Como referido, anteriormente, na observação de aulas de ensino inicial da leitura e da escrita, durante trabalho de tutoria realizado no âmbito do PNEP, verificou-se que este é muito centrado no ensino de letras, sílabas e palavras. A dimensão do escrito como meio de cultura letrada está ausente de muitas salas de aula. Teberosky e Sepúlveda (2009) salientam este aspeto, reforçando que, no ensino inicial da leitura e da escrita, só se trabalham as unidades mínimas: palavras, letras e sons, considerados intermediários obrigatórios para a criança aprender como funciona a escrita, privilegiando-se, deste modo, o código, em detrimento do texto.

Neste tipo de abordagem a concepção de língua é próxima da configurada por Jakobson: a comunicação é veiculada por uma mensagem em que emissor e receptor codificam e decodificam. Na verdade, opondo-se a esta visão simplista e linear, a comunicação humana é vista como um jogo intersujeitos em que o texto, o cotexto e o contexto permitem a reconstrução da significação através do dito e também da interpretação do modo como é dito.

Quando, no ensino inicial da leitura, se centram as atividades nas letras, sílabas, palavras, expurga-se do ato de ler quer o deleite, quer o desafio intelectual proporcionados pelo encontro com o texto e a significação.

Verificam-se frequentes incongruências entre o que os professores dizem ser as suas práticas, e o que se observa na realidade em sala de aula. Observa-se, muitas vezes, uma grande reserva quando se trata de pensar a aprendizagem da leitura e da escrita como atividades em que se considere a beleza e plasticidade do material linguístico, a significação e a relação intersujeitos como essenciais. Para muitos professores, as letras, as sílabas e as palavras são o fundamental no ensino da escrita e da leitura, perdendo-se todo o potencial semiótico dos textos.

Assim, assiste-se a atividades de ensino em que, semana após semana, se introduzem as vogais, depois as consoantes e de seguida os "casos". As aulas centradas na decifração são muito mais frequentes do que se possa pensar (o que se observa não está longe do descrito por Quintiliano). Não se nega a importância do ensino sistemático e explícito da decifração, mas

o que está em causa é a omissão das restantes dimensões do modo escrito. Não há lugar para a leitura, conversa sobre a leitura, composição de textos orais, recitação de poemas, jogos de linguagem….

A leitura e a escrita como atividades de um sujeito que reconstrói/ constrói significação estão ausentes de muitas salas de 1º ano do 1º CEB. No primeiro ano de escolaridade, a letra tem uma presença esmagadora em algumas salas. O ensino do modo escrito parece ser perspetivado, por muitos professores, como o resultado de um somatório de atividades em que se juntam letras para formar palavras, palavras para formar frases e frases para formar texto. Sabe-se, contudo, que o texto está muito longe de ser um somatório de frases (Halliday e Hasan, 1986; Lopes, 2005).

Observado o problema, delineou-se a intervenção, levando os professores a tomarem consciência das suas práticas e apresentando atividades mais consentâneas com a concepção de linguagem e aprendizagem que defendemos (Costa e Sousa, 2010; Sousa *et al.*, 2011), isto é, a atividade de linguagem como construção/ reconstrução da significação, organizada em textos, com percursos equilibrados na aprendizagem da escrita.

Na esteira de Darling-Hammond (2006, p. 11), na formação contínua, intentamos apetrechar o professor com um repertório variado e flexível de estratégias. Um professor que, além de ser capaz de usar rotinas para fazer aprender, é capaz de inovar quando essas rotinas são insuficientes, diagnostica as necessidades dos alunos e adapta estratégias e materiais quando necessário, dito de outro modo, segundo Olson, (2005, p. 223), um professor que pensa o geral, adaptando-o ao local. Esse perfil supõe conhecimento da língua e dos percursos de aprendizagem.

Numa fase inicial, insistimos em tarefas estruturadas e planeadas, em modalidade de supervisão, de modo a dar segurança a quem experimenta. Segundo Hammond (2010, p. 14), se o desenvolvimento profissional é importante, este é suportado por atividades de tutoria: "Professional development is essential if we're to support teachers in implementing literacy reforms, and ultimately in improving outcomes for children, but to be effective, it requires more than telling teachers what to do; it involves modelling strategies in classrooms, coaching teachers and providing feedback".

Com efeito, o trabalho colaborativo, a observação de colegas e de alunos envolvidos em tarefas, a modelização e a reflexão sobre o observado

parecem-nos cruciais na mudança de práticas. Se o acompanhamento tutorial se revela importante no aprofundamento dos conhecimentos, proporciona ainda maior capacidade para pensar a prática e infletir abordagens. Por isso, organizaram-se sessões para discutir fundamentos teóricos, seguidos de tarefas de aplicação prática. A dinâmica entre reflexão sobre prática, teoria e aplicação de conhecimentos e modelização de práticas é apontada pelos formadores como motor de mudanças. De facto, persegue-se um modelo de formação transformador em que a prática do professor seja integrada no processo de formação. Os contributos teóricos e a reflexão sobre a prática constituem-se como ferramentas para pensar e atuar sobre a própria prática, tendo em conta a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Aquando da reflexão conjunta formador/ professor sobre a aula observada, sentia-se resistência à mudança[58]. Mas também se constatava que os professores, ao partilharem práticas, podiam ser indutores de mudança nas práticas dos colegas. Nesta partilha, buscava-se a construção de um sentido de comunidade implicada na mudança, perseguindo melhores aprendizagens. O formador e os professores interagiam de modo a buscarem entendimento sobre o trabalho a realizar em sala de aula.

Salientam-se duas dimensões em que nos parece importante intervir em formação contínua. Faz falta, por um lado, que os professores se sintam como fazendo parte de um coletivo que age, discute e centra a sua ação na escola e nas aprendizagens de modo concertado; por outro, é necessário que cada professor construa a sua voz e se implique nessa ação centrada nas aprendizagens. Algumas das questões que se colocam, em termos de formação, têm a ver com: (i) como estimular o professor a observar as atitudes, comportamentos e saberes dos alunos, para planificar a partir do observado? (ii) como alterar as concepções subjacentes às práticas observadas? (iii) como desenvolver a vontade de criar materiais que se ajustem aos saberes dos alunos? (iv) como, propondo o FR novos materiais, se motiva o professor para a sua aplicação em sala de aula? (v) como conseguir uma maior implicação dos professores no processo de mudança?

A interação e a conversa entre pares a partir das aulas e dos materiais são

58 "com o PNEP, comecei a assistir nas escolas ao desabrochar de uma cultura de professor diagnosticador das ideias dos alunos, nas diferentes fases da sua aprendizagem. Assisti ainda a uma renovação das práticas pedagógicas" Portefólio do FR F. S.

vistas como promotoras de mudança[59]. Quando os professores relatam com entusiasmo experiências de sucesso e partilham estratégias e materiais, é mais provável que os outros professores experimentem, avançando assim no processo da mudança[60].

59 "Os momentos de reflexão entre mim e os formandos após as aulas revelaram-se essenciais para promover nos professores a reflexão na e sobre a ação e a avaliação da própria prática pedagógica, no entanto esta ainda não é uma prática sistematizada pelos formandos" Portefolio do FR M.C..

60 "Um ponto sempre forte na formação do PNEP e também na ação que orientei este ano foi sentir e ver acontecer um "triplo" desenvolvimento: o meu, enquanto supervisora e como professora que não deixarei de ser; o das formandas, que aprendiam a ensinar com intencionais alterações nas suas práticas, experimentando, arriscando, fazendo, construindo fazeres didático-pedagógicos inovados; o das crianças que foram crescendo no saber língua e que obtinham ganhos na construção de conhecimento linguístico e pragmático, desde os mais pequeninos aos mais crescidos, transparecendo influências exercidas pela formação acompanhada pelas suas educadoras/professoras" Portefolio da FR R. S..

5.2.1. UM PERCURSO PEDAGÓGICO

Como referido, ler e escrever são sinónimo de reconstrução e de construção de sentidos. A meta dos processos de literacia é a participação dos sujeitos nas práticas letradas da sua comunidade. Sendo o texto a unidade mínima e máxima de sentido, ou, no dizer de Culioli (1990), a unidade em que se organiza a atividade de linguagem, propomos um percurso de aprendizagem com imersão em textos, isto é, ensinar a ler e a escrever com sentido tendo o texto como ponto de partida e como ponto de chegada.

A centralidade dos textos comtempla os textos orais e os escritos. Como saberes fundadores trabalha-se a oralidade e a escrita. Na primeira, cuida-se da compreensão dos textos, conhecimentos prévios, conhecimentos linguísticos: vocabulário, sintaxe, semântica, fonologia. Na segunda, identificação de palavras, conhecimento do código alfabético, conhecimento do vocabulário dos textos, conhecimento das letras, do princípio alfabético e dos conceitos ligados à escrita. Sendo duas dimensões diferentes, trabalham-se de forma integrada e com intencionalidade pedagógica. O trabalho sobre oralidade reverte para a escrita e a análise e discussão desta é capitalizada na aprendizagem do oral.

Como a competência com textos é influenciada pelas experiências com livros e leitores, as crianças devem escutar leituras, devem ter contacto com objetos escritos e com textos (Teberosky e Colommer, 2003, pp. 116-117). Pensamos, como Teberosky e Sepúlveda (2009), que ao excluir da aprendizagem inicial da leitura e da escrita os textos "[...] se desatiende el lenguaje escrito así como muchos de los niveles de la relación entre oralidad y escritura, se posterga la actividad de escritura en el aprendizaje inicial, así como el hablar sobre los documentos escritos. La exclusión de los textos de las prácticas escolares impide influir sobre las relaciones entre la linearidad fonográfica y la jerarquía textual, así como retrasa el proceso de aprendizaje de la delimitación de la scriptio continua en unidades textuales".

Do que nos foi dado observar em sala de aula, ainda que na aprendizagem da leitura e da escrita estejam em presença variáveis diversas, acreditamos que o sucesso na aprendizagem destas competências depende, em larga medida, do ensino (Dickinson, 2001) – o ensino centrado em textos (de

autor e das crianças) e em significados. Observamos que têm mais sucesso os professores que envolvem os alunos em atividades cognitivamente desafiantes para que as crianças se apropriem do modo escrito e que favorecem a verbalização pelos alunos do que fizeram, como fizeram e das estratégias empregadas. Segundo Pajares e Valiente (2008, p.167), como as crianças inicialmente são pouco proficientes, os professores que dão às crianças tarefas desafiantes e atividades significativas, que ajudam e encorajam os alunos, desenvolvendo um sentimento de autoconfiança, estão a ajudar a construir o sentido de autoeficácia fundamental nas aprendizagens.

Como se visam atividades de ensino que focalizem as aprendizagens das crianças, na introdução das propostas, levamos em linha de conta a segurança ou ansiedade dos professores e, por isso, propomos rotinas semanais (organizadas por conteúdos), que transmitem segurança ao professor e são facilitadoras para os alunos. No processo de formação, observou-se a dificuldade dos professores em fazer a ponte entre o oral e o escrito, trabalhando, por exemplo, a leitura e a escrita a partir de textos – de autor ou do registo dos textos orais das crianças. O recurso ao manual é uma prática recorrente e muito dificilmente os professores a abandonam[61]. Já a necessidade de ler histórias às crianças é melhor aceite. Assim, partindo desta atividade de leitura de histórias, foi proposto aos professores fazerem um trabalho sistemático, visando a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de textos, independentemente do uso que quisessem fazer do manual.

As atividades propostas são pensadas a partir de textos. Valorizamos todos os textos: os textos lidos (histórias, textos informativos, instrucionais); os textos escritos (textos da vida na sala - regras, listas....; textos pessoais - textos ditados ao professor, tentativas pessoais de escrita; desenhos com legendas).

A rotina proposta tem a seguinte organização: numa primeira fase, é lida a história, sendo a leitura seguida de uma conversa com as crianças, para identificarem as ideias mais significativas da história. Pela conversa descobre-se a estrutura da narrativa que numa fase subsequente ajuda a recontar a história.

61 As propostas dos manuais centram-se maioritariamente no trabalho sobre letras e frases e não sobre textos.

Envolve-se o texto em conversa e, depois das atividades de compreensão, o texto é escrito (reconto das crianças escrito pelo professor), havendo a preocupação de nele constarem muitas palavras, que façam parte do vocabulário visual dos alunos, e algumas palavras novas, que desafiem os alunos a decifrar. Esta é uma das razões que nos levam a optar por textos tradicionais com estruturas paralelísticas ou repetitivas. Como este tipo de texto se apoia na repetição, favorece a memorização e o encadeamento de episódios (Ferreiro *et al.*, 1998, p. 166), elevando também o número de palavras conhecidas. Apresenta-se um reconto, elaborado a partir da leitura de *Rato do campo rato da cidade* de Alice Vieira,

> *Era uma vez o Rato do Campo. Era uma vez o Rato da Cidade. O Rato do Campo suspirava pela cidade e o Rato da Cidade suspirava pelo campo.*
>
> *Suspiraram tanto que se ouviram e decidiram trocar de casa.*
>
> *Mas o Rato do Campo tinha medo do gato Feliciano e da ratoeira.*
>
> *E emagrecia, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.*
>
> *E suspirava de saudades.*
>
> *O Rato da Cidade tinha frio e tinha fome.*
>
> *E emagrecia, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.*
>
> *E suspirava de saudades.*
>
> *E tanto suspiraram que decidiram voltar cada um para sua casa.*

Este texto é afixado na sala de aula, colado no caderno de leitura dos alunos, e vai servir de suporte às atividades de leitura e escrita ao longo da semana. Diariamente, realizam-se atividades de localização (leitura global e por decifração) de palavras no texto de referência, o que vai possibilitando uma familiarização com as regras da linguagem escrita.

A análise e reflexão sobre o escrito fazem também parte das atividades diárias: há um momento do dia em que os alunos verbalizam as suas descobertas sobre a escrita – descobrem letras, sons, regularidades, semelhanças entre palavras ou estruturas, etc.. O ditado é outra atividade que promove a descoberta sistematizada do registo escrito. Oralmente é ditada uma palavra ou uma frase que é escrita a pares, discutindo e verbalizando cada um o seu saber. Os resultados são apresentados ao grupo, sublinhando-se as estratégias usadas na resolução do problema. De seguida são sistematizados os conhecimentos linguísticos e/ou ortográficos mobilizados.

A partir do texto de referência são elaboradas fichas de trabalho para sistematização das aprendizagens em leitura e em escrita. Estas propostas têm subjacentes estratégias de leitura global e de decifração: a criança tenta ler a palavra partindo, ora de pistas textuais e contextuais, ora de pistas visuais com base em palavras já conhecidos, ora da leitura de sílabas e de grafemas. Do mesmo modo escreve apoiando-se nos conhecimentos prévios e adquiridos (Costa e Sousa, 2010). Como se verifica, valorizam-se tanto os processos descendentes, como os ascendentes de leitura. Valorizando a construção/ reconstrução da significação e tendo o texto como enquadrador, realizam-se um conjunto de atividades de rotina que sistemática e explicitamente se ocupa da correspondência fonema/ grafema, do conceito de palavra ou de morfema, e das habilidades de leitura e escrita, em geral.

Estas fichas modelo recorrem ao mesmo tipo de propostas, para cada um dos textos trabalhados, o que possibilita aos alunos uma maior autonomia, facilitando também o trabalho dos professores.

A par deste trabalho com o texto, valorizam-se os momentos de ouvir ler histórias/ textos por puro prazer. Embora não haja a preocupação de retirar aproveitamento didático-pedagógico destas leituras, há uma intencionalidade educativa nesta atividade: esta é a leitura que visa a constituição da comunidade textual que sustenta discussões, partilhas e comportamentos de intertextualidade (Hyland, 2010). É também a leitura que expõe as crianças a léxico, estruturas, ideias mais complexas, buscando aprendizagem de palavras mais abstratas, estruturas sintáticas mais complexas, em suma, provocando desenvolvimento.

Os livros lidos ficam à disposição dos alunos, para que estes os releiam e deem continuidade à relação com o texto que lhes foi lido pelo professor. É frequente a retoma destas leituras pelas crianças: sentam-se na área dos livros e "leem" os textos que ouviram ler, aproximando a sua leitura da leitura modelo do adulto. A criança que procura o livro para ler (ainda que a leitura seja a memória do que ouviu ler) revela a construção pessoal de um percurso de leitor em devir – um leitor que deseja ler, que busca a leitura e que se empenha em ler. Neste trabalho de promoção da vontade de ler, os textos poéticos desempenham um papel relevante: são textos pequenos, com caraterísticas de linguagem que favorecem a memorização, através da rima e de outros mecanismos de linguagem, e facilitam a fluência de leitura. Vejam-se, a título de exemplo, dois poemas de Sidónio Muralha:

Boa Noite

A zebra quis
ir passear
mas a infeliz
foi para a cama

teve que se deitar
porque estava de pijama[62]*.*

Xadrês
É branca a gata gatinha
É branca como a farinha.

É preto o gato gatão
É preto como o carvão.

E os filhos gatos gatinhos
São todos aos quadradinhos.

Os quadradinhos branquinhos
Fazem lembrar mãe gatinha
Que é branca como a farinha.

Os quadradinhos pretinhos
Fazem lembrar pai gatão
Que é preto como o carvão.

Se é branca a gata gatinha
E é preto o gato gatão.
Como é que são os gatinhos?
- os gatinhos eles são,
são todos aos quadradinhos.

Estes são dois textos que agradam às crianças que rapidamente os memorizam. Expostos em sala de aula são procurados pelas crianças que os leem inúmeras vezes, descobrindo índices que lhes possibilitam comportamentos leitores.

Outra atividade regular, para desafiar as crianças a lerem, é o texto surpresa. Com frequência, é apresentado aos alunos o desafio de lerem um texto relacionado com leituras realizadas. Este texto deverá permitir que as crianças utilizem as diferentes estratégias de leitura: algumas palavras são

62 Este foi o poema que uma criança de dois anos nos leu (tinha memorizado o poema), sem hesitações e com uma fluência leitora extraordinária.

reconhecidas globalmente, noutras reconhecem sílabas, noutras apenas alguns grafemas.

Esta atividade pressupõe que as crianças possam recorrer ao escrito que vai sendo trabalhado e que deverá estar afixado nas paredes da sala de aula - listas de palavras, lengalengas, nomes dos alunos, etc., isto é, a sala é um ambiente rico em escritos e é dada uma atenção constante ao escrito e ao modo como se escreve.

As crianças verbalizam as estratégias que usaram para ler, a verbalização sobre o próprio processo de aprendizagem exige instrospeção (Teberosky, 2011, p. 15) e permite clarificar os processos de aprender. Como as estratégias verbalizadas são muito diversas, o conhecimento partilhado é grande e as oportunidades para que as crianças compararem estratégias de leitura acontecem a cada momento. No final, sistematiza-se o conhecimento partilhado. Como vemos, as crianças têm acesso aos diferentes modos de abordar o escrito, havendo partilha de estratégias de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos.

Nesta atividade, mais do que o produto, é o processo e a consciencialização das diversas estratégias que faz com que as crianças avancem na aprendizagem. Esta tarefa tão complexa do ponto de vista cognitivo, ao ser verbalizada pelas crianças, possibilita ao professor um trabalho de clarificação e de sistematização crucial no processo de iniciação da leitura e da escrita.

As atividades de leitura são acompanhadas de atividades de escrita. Desde o início, logo nos primeiros dias de aulas, as crianças são integradas num espaço rico em escrita. Esta escrita tem a ver com o grupo: os nomes dos alunos, trabalhados desde o primeiro dia; as regras da sala de aula discutidas por todos e escritas diante dos alunos; o plano do dia; todos os instrumentos de organização da sala (data, mapa de presenças, quadro do tempo, quadro de tarefas...). Estes são suportes de leitura e/ou escrita a que se volta diariamente, a propósito da vida do grupo.

O relato das experiências das crianças é desde o início registado numa folha, discutido, e depois copiado por elas, manualmente ou no computador. À medida que as crianças se vão familiarizando com a escrita, aumentando os seus saberes, estabelecendo as relações que lhes vão permitir avançar nesta competência, o professor continua a ajudar na escrita do texto, mas, cada vez mais, propondo que os alunos sozinhos escrevam palavras,

sílabas, expressões já conhecidas ou trabalhadas. Apresentam-se exemplos de escrita de crianças, no início do 1º ano de escolaridade:

Figura 4: Lista dos nomes das crianças copiada por uma das crianças

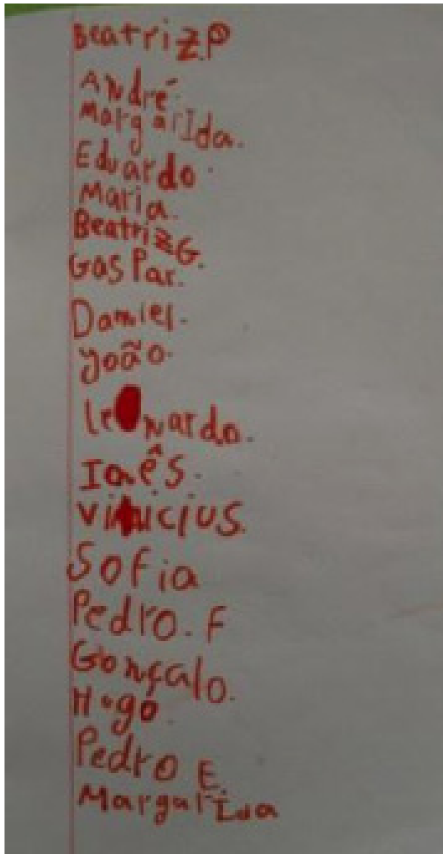


Figura 5: Texto escrito por uma criança, com a ajuda da professora

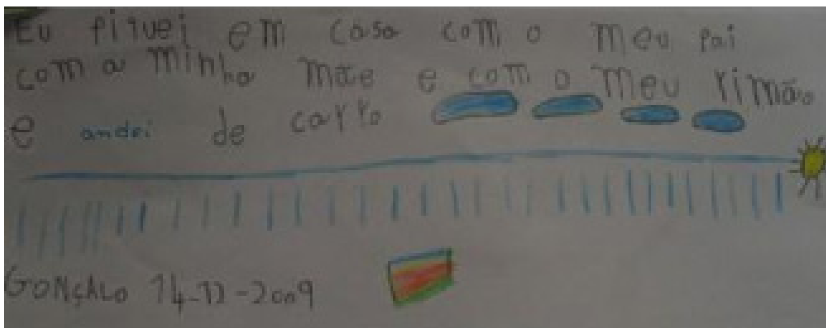


Figura 6: Texto escrito por uma criança, com a ajuda da professora



A escrita de recados ou de avisos são também tarefas iniciais escritas a meias com o professor, tornando mais clara para as crianças a funcionalidade da escrita, fator determinante para a aprendizagem.

À medida que vão entrando no mundo das histórias e dominando a estrutura do texto narrativo, o professor propõe a escrita coletiva de histórias. As crianças contam a história, oralmente, o professor vai registando e cada criança copia uma parte dessa história para uma folha, ilustra-a e, deste modo, é construído um livro que vai fazer parte do canto da leitura ou biblioteca da turma. Estes livros tornam-se um instrumento de aprendizagem muito poderoso. São muito procurados pelos alunos, pelos mais avançados e por aqueles que ainda têm pouca autonomia na leitura. Por um lado, os alunos conhecem o texto, porque o escreveram, por outro, as ilustrações facilitam a leitura. Desta leitura partem para outras leituras. No fundo, as histórias recontadas e ilustradas motivam para a leitura e ensinam a ler e a construir o projeto pessoal de leitor.

As crianças têm «caderno de escrita livre» para escreverem livremente quando querem e como sabem. O professor valoriza todos estes escritos ou tentativas de escrita, de forma a que cada vez se sintam mais seguras na tarefa e, simultaneamente, reflitam sobre o modo de dizer e o modo de escrever. Observa-se que esta atividades as faz avançar muito nas aprendizagens. Apresentam-se alguns cadernos de escrita:

Figura 7: Caderno de escrita

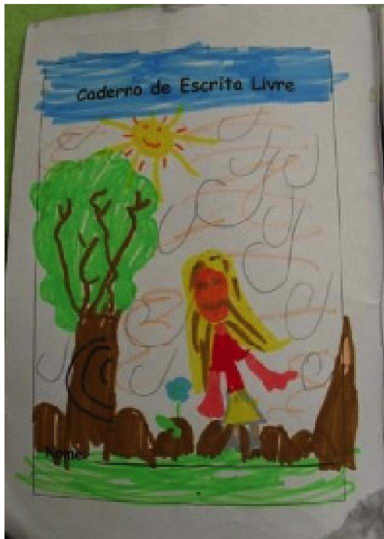


Figura 8: Caderno de escrita

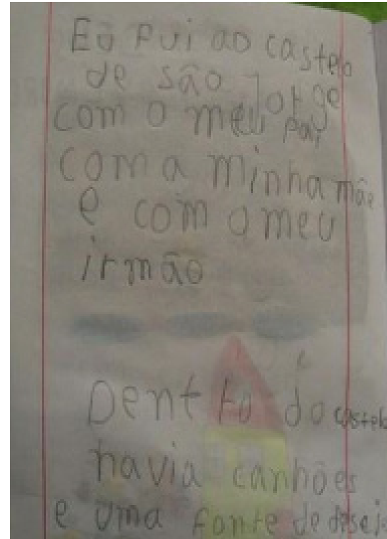


Figura 9: Caderno de escrita



Quando os alunos compreendem o mecanismo da escrita, rapidamente passam da elaboração de textos curtos para textos cada vez mais longos. Abaixo apresenta-se um texto escrito em fevereiro por uma menina de 1º ano.

Figura 10: relato escrito do fim de semana

(Fonte: Cardoso, 2013)

Além da extensão, os textos vão-se aproximando da língua escrita. Paulatinamente, vão-se instalando as noções de que o escrito exige estruturas diferentes do oral, de que o escrito não espelha com exatidão o oral, de que a questão da autonomia do escrito é importante e que acarreta mecanismos de textualização específicos.

A proposta visa ensinar leitura e escrita, partindo da leitura, ensinando estratégias de leitura e de escrita. A leitura e a escrita são envolvidas em oral e o professor sistematiza e realiza treinos a partir das atividades de leitura e escrita de textos, das palavras e das frases que formam esse texto: leem-se globalmente palavras conhecidas, decifram-se palavras desconhecidas, codificam-se palavras desconhecidas, mas palavras que tomam parte num todo que visa a significação – o texto. Esta proposta afasta-se do observado em muitas salas de aula nas quais a técnica de ler e escrever é ensinada fora de contextos de significação: ensina-se o código (codificação e decodificação) afastado de qualquer intenção semiótica, apagando a própria essência do escrito (e do texto) – uma tecnologia que supõe a relação intersujeitos.

5.3. DA INVESTIGAÇÃO COMO INTERVENÇÃO

Como a atividade de linguagem se organiza em textos (Culioli, 1990), entendemos que o trabalho em sala de aula para aprender a ler e a escrever deve tomar como objeto o texto (e não excertos, como é frequente nos manuais de língua). O texto, definido por Halliday e Hasan (1986) como um todo uno e coeso, é a unidade básica a usar nas tarefas de ensino e aprendizagem. Texto como semiose, como lugar de encontro entre o leitor e o autor e as respetivas circunstâncias. No trabalho desenvolvido, parte-se do texto literário pelas potencialidades que este representa para o desenvolvimento pessoal, linguístico e textual das crianças.

Apresenta-se, brevemente, trabalho de investigação que decorre da orientação de dissertações de mestrado (Pinto, 2010; Horta, 2011; Parracho, 2012; Lourenço, 2013). Ainda que o desenvolvimento da escrita, nos projetos, seja o foco, a leitura assume um papel central. Ao focalizar-se a aprendizagem da escrita de textos, tem-se em atenção que se aprende a linguagem dos escritos, lendo textos (Rose, 2007). Segundo Halliday (1996, p. 340), o acesso ao modo escrito permite o acesso a formas mais elaboradas de língua usadas na escrita.

O acesso à linguagem letrada requer textos escritos. Para sujeitos oriundos de famílias afastadas de práticas letradas, a leitura de textos tem por objetivos contactar com a linguagem escrita e refletir sobre as especificidades do escrito. Além disso, há a preocupação de construir um acervo comum, constituindo, os textos lidos e discutidos, um património partilhado pela turma... Durante a leitura, sistematicamente, destacam-se léxico e estruturas que funcionarão como modelos de língua aquando da escrita. Defende-se, assim, um trabalho centrado em textos, com atividades sistemáticas de leitura e de escrita, potenciando, na elaboração dos textos das crianças, as aprendizagens proporcionadas nos textos lidos (Sepúlveda e Teberosky, 2009; Lourenço, 2013; Sousa, et al., 2013). De facto, há numerosas evidências sobre a relação entre a leitura partilhada de livros de literatura infantil e o aumento de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática, do conhecimento sobre a estrutura e fórmulas da linguagem próprias do modo escrito e aprendizagem da produção de textos (Sousa *et al.*, 2013, p. 36, Lourenço e Sousa, 2014).

Esta proposta visa também assegurar às crianças contacto privilegiado com a cultura letrada, condição de acesso a comportamentos letrados, participando da comunidade textual da escola. Para assegurar condições de sucesso, Chall e Jacobs (1996, p. 41) defendem um programa forte e intensivo de leitura, de textos literários e também de outros textos, de modo a desenvolver o vocabulário, a compreensão e fluência na leitura.

Alargam-se as potencialidades da leitura em sala de aula, defendendo o seu uso para a aprendizagem da cultura letrada e da escrita, em particular. Deste entendimento das potencialidades da leitura como *input* da escrita, foram elaboradas três dissertações de mestrado. Na verdade, a escolha de textos literários relaciona-se com a qualidade da linguagem e as reações que esta provoca no leitor. As reações de afetividade e estranheza que a linguagem literária provoca no leitor (van Peer, 2007; Fialho, 2007) levam as crianças a apreciarem a literariedade dos textos e a reagiram positivamente à linguagem literária. Nestes trabalhos, parte-se da leitura partilhada de textos, para a descoberta e o manuseamento da linguagem escrita, para, mais tarde, mobilizar essa descoberta nos escritos das crianças quer em recontos, quer em reescrita. Uma das atividades predileta das crianças, após a leitura, é a elaboração de listas de palavras do texto lido. Podem ser as palavras mais estranhas ou as mais interessantes ou as desconhecidas ou as palavras que a criança desconhece e gostaria de usar....

Verifica-se que estas palavras ou expressões são com frequência integradas nos textos (orais e/ou escritos) das crianças, aproximando, assim, as suas produções de mecanismos usados na linguagem letrada. O que se procura é que as crianças vão tomando consciência da plasticidade da linguagem e explicitando os mecanismos usados nos textos literários. Este trabalho sobre a linguagem tem um impacto evidente seja na leitura – as crianças comentam com frequência a linguagem usada nos novos textos que leem, seja na escrita – as crianças apropriam-se quer de vocabulário, quer de padrões linguísticos dos textos lidos. Um dos exemplos mais precoces desta apropriação da linguagem dos livros verifica-se no uso de adjetivos e comparações. A diferença entre conhecimento implícito e explicitação desse conhecimento tem a ver com a representação do conhecimento e a capacidade de se focalizar a linguagem literária (Hanauer, 1999).

No estudo de Pinto, 2010, desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade, o ponto de partida é uma obra de Maria Alberta Menéres que é trabalhada numa sequência em que, primeiro, é lida a obra com

exercícios de compreensão, sendo, em simultâneo, trabalhada a linguagem (vocabulário e expressões linguísticas). Em cada sessão de trabalho, depois da leitura e compreensão, há descoberta da linguagem: palavras bonitas, diferentes, intrigantes…., elaboram-se listas das palavras e expressões referidas pelos alunos. Segue-se o reconto oral coletivo, e, mais tarde, individualmente, as crianças recontam por escrito. Os resultados mostram que os textos escritos pelas crianças são mais longos do que os seus textos habituais, a narrativa em geral está bem estruturada e as crianças recuperam palavras e expressões da autora.

No trabalho de Parracho 2012, desenvolvido numa turma ao longo do 3º e 4º ano de escolaridade, parte-se de uma análise das dificuldades da escrita de narrativas de crianças cuja língua materna não é o português. Após o diagnóstico, é desenvolvido um projeto de intervenção, para colmatar dificuldades reveladas nos textos das crianças. A intervenção foca a leitura para compreender e para descobrir a linguagem dos textos. A narrativa, escrita depois da intervenção, apresenta uma qualidade superior, com indicadores claros de qualidade textual, como: extensão textual, complexidade sintática, léxico, construção de nexos causais.

Horta (2011), desenvolveu um programa de leitura de textos narrativos em que trabalhava a compreensão e a descoberta da linguagem literária, numa turma de pré-escolar. Comparou os textos das crianças em duas condições distintas de produção: histórias provocadas a partir de um conjunto de imagens e reconto. O objetivo era comparar o que as crianças produziam autonomamente e o que produziam quando apoiadas num texto de autor. Concluiu-se que as condições de produção influenciam o texto produzido, apresentando o reconto de textos de autor, em relação ao texto produzido a partir de imagens, uma qualidade muito superior.

Lourenço, 2013, desenvolveu trabalho de leitura e compreensão em duas turmas de 3º e 4º anos de escolaridade e numa das turmas trabalhou explicitamente a linguagem. Concluiu que o trabalho sobre os recursos retóricos dos textos tem impacto na escrita autónoma das crianças.

A título de exemplo, do trabalho realizado, apresentam-se dois textos do mesmo sujeito escritos antes e após a intervenção (Parracho, 2012). A leitura dos textos torna evidente a diferença entre o primeiro e o segundo textos quer ao nível da estrutura da narrativa, quer ao nível da coerência e coesão, quer, ainda, ao nível da complexidade sintática:

Texto 1

A primeira imagem tem uma arvore grande com um ninho e dentro do ninho estão três passarinhos e a mãe esta decima do ninho.

A segunda imagem tem um gato no chão, e uma árvore á frente dele com três passarinhos e a mãe está a alvantar voou.

A terceira imagem tem uma árvore com três pássaros, e um gato ão lado da árvore.

Na quarta imagem está um gato a trepar a árvore e um cão a olhar para o gato de cima do tronco está um ninho com três passarinhos.

Na quinta imagem tem um cão a puchar o rabo a um gato de cima do tronco está um ninho com três passarinhos e a mãe já está a vir.

Na sexta imagem está a mãe dos passarinhos a sentar-se no seu ninho e no chão está um cão a correr atras do gato.

Texto 2

O gato malvado

Num belo dia de primavera um grande pássaro construiu um ninho num ramo de uma árvore muito grande com muitas folhas verdes, castanhas e rochas.

Passado alguns minutos os pássaros ficaram com fome e a mãe foi buscar comida para eles emquanto ela ia apareceu o Pantufas que era uma gato muito esfomeado por isso quando ele viu aqueles pintainhos ficou lá um ou dois minutinhos a olhar para eles.

Mas de seguida ele decidiu trepar à árvore para tentar comer os oito pintainhos, mas nesse momento apareceu um cão feliz chamado Bobi que quando estava a passear viu o pantufas a trepar à àrvore e foi logo a correr salvar os pintainhos.

O Bobi conseguiu caçar o Pantufas e consegiu que até deu-lhe uma sova que ele nunca mais atacou algum pássaro e só atacava os ratos.

Mas quando apareceu a mãe dos pintainhos o bobi foi contar tudo ao pássaro que era a mãe. Só à primeira palavra que o cão disse ela disse-lhe para se calar e logo disse para ficar a tomar conta deles porque ia dar uma grande sova ao gato e lá foi.

Quando o viu pelo caminho ainda voou mais rápido até que conseguiu apanhá-lo e também deu-lhe uma sova que ele nunca mais foi tentar caçar um pássaro.

E a história acaba aqui.

Ainda que o pedido, e as condições de produção tenham sido as mesmas, no primeiro texto (T1), o aluno faz uma descrição das imagens, enquanto no segundo texto (T2) constrói uma narrativa: início (tempo, personagem e espaço), problema e ações para resolver o problema. As ações das personagens são organizadas em função de objetivos a atingir (*goal oriented*, segundo Stein e Albro, 1997) e são estabelecidos nexos causais entre as diferentes ações (Sousa, 2010b), o que contribui para a coerência textual. Enquanto no T1 predomina a coordenação, no T2 predomina a subordinação: orações temporais, causais, finais, relativas, infinitivas...

Este estudo foi levado a cabo numa turma de sujeitos cuja língua materna é o crioulo cabo verdiano. Se escrever é complexo e difícil, para quem escreve numa língua em que não é suficientemente proficiente a dificuldade da tarefa aumenta, certamente. Se pensarmos num sujeito que escreve em L2 e cujo nível de proficiência é básico, a tarefa de escrever será bastante árdua, já que, para além da complexidade inerente ao ato de escrever, estes sujeitos se confrontam com a sua parca competência linguística (Krashen, 1982). Assim, a proficiência será mais limitada (Bardovi-Harlig, 1995; Cumming, 1989), o vocabulário mais reduzido (Myles, 2002), o conhecimento das possibilidades da língua mais restrito.

Para Silva (1993, p. 209), escrever em L1 ou em L2 "difere em aspetos salientes e importantes". O autor clarifica que as limitações na escrita de alunos L2 são de desenvolvimento, pois estes alunos ainda estão a aprender a língua de escolarização (*ibidem*, p. 210). Quando se trata de ensinar a escrever a sujeitos de L2, deve ter-se em atenção a proficiência linguística dos sujeitos. Deste modo, o ensino da escrita em contextos em que a língua de escolarização não é a língua materna dos alunos, além do ensino da escrita propriamente dito, precisa de ter em atenção o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos sujeitos (Myles, 2002), tornando-se o *input* textual ainda mais importante.

O programa de intervenção seguiu determinados pressupostos: dadas as características linguísticas dos sujeitos, procurou-se um input textual rico e variado, que constituísse um desafio para as crianças (Krashen, 1982). Os textos, estando acima do nível de desenvolvimento das crianças, tiveram o seu acesso mediado pelo professor (Vigotsky, 1978). Sendo a escrita uma tarefa complexa que mobiliza diferentes competências, o ensino teve em

conta as etapas de produção textual: planificação, textualização, revisão (Scardamalia e Bereiter, 1987).

Acresce, ainda, que como o registo da escola fica distante do registo das crianças e o acesso a textos escritos no meio familiar é reduzido, houve a preocupação de construir uma comunidade textual (Olson, 1994; Sousa e Costa, 2010), por isso, foram partilhados muitos textos, atentou-se nas estruturas linguísticas e as crianças reescreveram alguns deles. Como se pode observar, nos textos apresentados acima, o programa ajudou a desenvolver a competência textual e de escrita dos sujeitos.

5.4. A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

O contacto com o escrito é condição necessária para a aprendizagem do escrito e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a cultura escrita. A frequência e a qualidade das interações com escritos são importantes na construção de competências de literacia. O ensino do texto narrativo parece-nos que deve, em fases iniciais, ser objeto privilegiado de observação e análise. A narrativa é fonte de encantamento para as crianças, promove o desenvolvimento de pensamento abstrato, suscita atenção à linguagem pela literariedade e os álbuns aliam qualidade estética ao texto poético... (Tavares, 2002, p. 226), constituindo os livros, para muitas crianças, o primeiro contacto com a arte.

Apresentam-se dois textos orais cuja leitura permite compreender a importância de trabalhar a partir de textos modelo (Horta, 2011). Este trabalho foi realizado em jardim de infância, tendo-se a leitura constituído como *input* para o desenvolvimento da competência textual. Em termos de linguagem, como se pode verificar abaixo na comparação de dois textos T3 e T4, o trabalho com as crianças sobre o texto de autor permitiu, tal como no ensino do texto escrito apresentado na secção anterior, um desempenho muito superior ao conseguido pela criança sem qualquer auxílio (T3). A leitura é fundamental, mas, em sala de aula, o agir intencional do educador, durante esta atividade, pode desenvolver competências de linguagem essenciais. No estudo de que foram retirados estes dois textos (Horta, 2011), foram lidos textos de autor sobre os quais se desenvolveram atividades de compreensão, de descoberta da linguagem e produção de texto (reconto).

Os dois textos orais apresentados foram produzidos por uma criança de seis anos a frequentar o ensino pré-escolar. Na recolha das duas histórias, variaram as condições de recolha. O primeiro texto apresentado, T3, foi elicitado a partir de um conjunto de seis imagens (Batoréo, 2000)[63]:

Texto 3

> *Era uma vez uma árvore com um pássaro. Depois a mãe foi buscar comida para os passarinhos bebés. Apareceu o gato. O gato queria comer os passarinhos,*

63 Disponível em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_constituicao_corpus.pdf

> *mas apareceu o cão e viu o gato a subir a árvore para ir comer os passarinhos. Depois o cão puxou o rabo do gato e derrubou-o. E depois o cão foi atrás do gato e o gato fugiu. Depois apareceu a mãe pássaro e trazia comida na boca para os passarinhos.*
>
> *Vitória, vitória e acabou-se a história.*

Ao nível da estrutura, pode observar-se que a criança conhece a estrutura da narrativa: apresenta uma abertura canónica, com tempo e personagem (*Era uma vez uma árvore com um pássaro*), ainda que apresente uma árvore como possível candidato a personagem e que não construa linguisticamente o espaço. Apresenta o problema (*o gato queria comer os passarinhos*). Constrói o ambiente que ajuda a explicar o problema, ainda que de um modo que exige ao ouvinte um esforço inferencial grande (*a mãe foi buscar comida* – o afastamento da mãe deixa as crias vulneráveis). Constrói linguisticamente o herói que ajuda a resolver o problema, impedindo o gato de comer as crias.

Pela continuação da história, poder-se-ia pensar que há dois problemas e duas sequências narrativas: as crias têm fome, a mãe vai buscar comida e alimenta as crias, e o gato quer comer as crias, sobe à árvore e o cão impede-o. Se o segundo problema é apresentado e facilmente reconstruído (o gato quer comer as crias, o cão impede-o, afastando-o), do primeiro é construída a solução, mas do ponto de vista da reconstrução do problema é exigido um grande esforço interpretativo ao ouvinte. A criança constrói linguisticamente a busca de comida, mas não é dito que há um ninho ou crias e que estas têm fome (há uma árvore com um pássaro, a mãe vai buscar comida para os filhos, a mãe traz comida). Estas características estão de acordo com a idade da criança.

A um nível mais local, a construção das personagens revela que esta competência está em fase de aquisição: uso do verbo de existência - era - e grupo nominal (GN) indefinido para introduzir as entidades árvore e pássaro - *uma árvore* e *um pássaro* - e uso do grupo nominal definido para mencionar pela primeira vez *o gato* e *o cão*. Como sabemos, o GN indefinido é a estrutura mais comum para introduzir entidades no texto narrativo (Sousa, 1999, 2008a). O verbo usado para introduzir estas personagens na história é o verbo *aparecer*, cujo valor semântico não permite estabelecer ligação com outros elementos do texto. Comparem-se *apareceu o cão* com *encontrou um cão*, o gato *viu um cão*. Os dois últimos predicados

constituiriam um elo coesivo entre a informação nova e a informação já presente no texto. A utilização destes verbos ou de outros com características semelhantes possibilita que a introdução de informação nova esteja ligada a informação já conhecida do leitor/ ouvinte (Sousa, 2008a). Por isso, os sujeitos que usam essa estratégia produzem textos mais coesos.

Ao nível das frases, predominam as frases coordenadas. As frases são constituídas pelos elementos essenciais (grupo nominal e grupo verbal) e estes são, predominantemente, constituídos pelos núcleos, sendo as expansões destes poucas e breves. Ao nível da subordinação, observamos o uso frases completiva e final. Este texto é indiciador da capacidade narrativa da criança. Frequentando a criança o pré-escolar, o desenvolvimento observado ao nível da competência narrativa é muito bom.

Se lermos à mesma criança um texto de autor e ajudarmos na sua interpretação, proporcionamos à criança uma estrutura, expressões, vocabulário que, autonomamente, a criança ainda não seria capaz de mobilizar. Observe-se, abaixo, o T4, texto produzido pela mesma criança. A educadora lera para as crianças *O macaco de Rabo Cortado*, de António Torrado. A leitura foi seguida de trabalho de compreensão e de descoberta da linguagem da história. Após esse trabalho, a criança recontou a história a um adulto que não conhecia a história:

Texto 4

> *Era uma vez um macaco mariola com bata e sacola e dois meninos que diziam: - macaco escondido do rabo de fora. E o macaco foi ao barbeiro cortar o rabo comprido e retorcido. E depois ouviu dois homens a dizer: - olha um macaco sem rabo parece um burro sem orelhas. E foi ao barbeiro buscar o rabo. O barbeiro – ai seu macaco paspalhão, eu não tenho o rabo que já deitei no lixo. O macaco ficou zangado porque o camião do lixo tinha passado e levou o lixo que estava lá, com o rabo do macaco. O macaco zangado levou a navalha do barbeiro. Depois passou lá mais à frente e encontrou a peixeira que disse minha carinha de anjo. O macaco ficou derretido das falas da peixeira e deu-lhe a navalha. Era para cortar o peixe. Depois ele disse de mãos a abanar é que sabe bem passear. Foi dar um passeio e foi chamar sua à navalha, mas a navalha se partiu. – Olhe seu macaco paspalhão a navalha partiu-se, disse a peixeira. E depois o macaco levou um cesto que estava cheio de sardinhas e passou lá mais à frente e encontrou o padeiro. O padeiro disse: - psst, psst ó cavalheiro! E depois o padeiro queria as sardinhas e comeu-as. A seguir o macaco disse: - de mãos a*

abanar é que sabe bem passear. E depois foi buscar as sardinhas.

– Ó macaco paspalhão, eu comi as sardinhas em cima do pão. E depois o macaco ficou muito zangado e levou um saco de farinha. Passou lá mais à frente e encontrou a professora. A professora disse: - tão carregadinho com o saco de farinha às costas! Ele deu a farinha à professora. O macaco disse: - de mãos a abanar é que sabe bem passear. E a seguir voltou para trás. A professora disse: - Ó seu macaco paspalhão, olha eu fiz bolinhos para as minhas alunas. E depois levou uma menina ao colo e a menina ia a chorar e o macaco levou-a à casa da mãe e o pai também estava. E depois disse: - de mãos a abanar é que sabe bem passear. E voltou para trás porque teve saudades da menina. A mãe da menina disse: - Ó seu macaco paspalhão, a minha filha está a lavar a roupa. - Então vou levar uma camisa fina que a sua menina lavou! Levou a camisa fina e encontrou um violeiro à porta da oficina. O violeiro disse: - Ó senhor camiseiro venha cá. Essa camisa fina é cara para a minha bolsa. O macaco deu-lhe a camisa. Depois o macaco quis chamar sua à camisa e já se vê que voltou atrás.

– Ai seu macaco paspalhão a camisa era tão fina que se rasgou quando a vesti. Levas com a viola na cabeça. Então o macaco disse: vale mais levá-la inteira do que partida. Roubou a viola e subiu uma árvore e uma varanda. Subiu para o telhado e depois… não me lembro agora. Ah, estavam todos lá em baixo, os adultos, o padeiro, a peixeira, a mãe da menina, o violeiro, e apontaram lá para cima e cantaram:

O macaco mariola

Do rabo fez navalha

Da navalha fez sardinha

Da sardinha fez farinha

Da farinha fez menina

Da menina fez camisa

Da camisa fez viola

E agora deu à sola

E agora deu à sola

O macaco respondeu,

Tinglintim, tinglintim

Não tenham pena de mim

Tinglintim, tinglintim

Não tenham pena de mim

O macaco foi-se embora e a história acaba aqui.

No reconto, a criança fica próxima do texto do autor. Produz um texto muito mais extenso, com sequências narrativas e dialogais, constrói os sucessivos problemas ainda que a solução nem sempre seja explícita.

Na construção das personagens, observa-se o comportamento assinalado anteriormente, sendo a primeira personagem introduzida por verbo de existência, seguido de um GN indefinido. Na primeira menção das personagens seguintes, predomina o GN definido. Observe-se que os verbos que introduzem as personagens contribuem para a construção de um texto mais coeso: *ouviu dois homens, encontrou a peixeira, encontrou o padeiro, encontrou a professora, levou uma menina, encontrou o violeiro.* Os verbos *ouvir*, *encontrar*, *levar* têm como sujeito sintático o macaco, sendo, assim, a nova personagem ligada à personagem já conhecida.

Do ponto de vista do desenvolvimento linguístico e textual, a criança revela comportamentos semelhantes nos dois textos. As diferenças observadas, que se relacionam com as condições de produção, colocam, porém, em destaque a importância de conhecer textos, para produzir textos. Tendo um modelo para se apoiar, a criança consegue aproximar-se do modelo. As características do texto modelo são importantes: *O macaco do rabo cortado* é um texto com uma estrutura repetitiva, com frases retomadas ao longo do texto com pequenas variações, e com um trabalho ao nível do tratamento da palavra e da frase extraordinário.

As características do texto do autor refletem-se no texto da criança. É notável a diversidade lexical exibida no T4 em comparação com o T3. A estrutura repetitiva do texto modelo ajuda à memorização e leva a criança a construir um texto muito longo: a estrutura de episódios repete-se, mas também se repetem frases ao longo do texto (*macaco paspalhão, de mãos a abanar é que sabe bem passear*). É de salientar o trabalho feito pela educadora na descoberta da linguagem, deixando as crianças falar do que gostaram, mas apontando também aspetos interessantes quer do vocabulário, quer da construção das frases: as comparações, as frases feitas, as rimas e assonâncias, etc..

Como referido atrás, a frequência do *input* é fundamental na aprendizagem, por isso, as crianças precisam ouvir ler e ler diariamente. Ler, contudo, não basta. Além de atividades de compreensão e de produção, a língua deve constituir-se como objeto de observação/reflexão, constituindo a oralidade o meio fundamental de acesso à escrita e aos textos.

Conclui-se que, no contexto de sala de aula, é fundamental um *input* de textos rico e variado. Os textos devem ser desafiantes e estar um pouco acima das competências das crianças, necessitando o seu acesso ser mediado por um adulto. Segundo Chall e Jacobs (1996, p. 43), "Challenge is a critical factor in language development – whether heard or read". No estudo que as autoras apresentam, as crianças de meios desfavorecidos que leram livros mais desafiantes (*challenging*, no original) tiveram melhores resultados nos testes de leitura (reconhecimento de palavras, compreensão, significados das palavras). Para as autoras, os livros que apresentam estruturas mais complexas e mais difíceis do que as que as crianças podem ler ajudam a construir o vocabulário de que as crianças precisam mais tarde (*ibidem*, 44).

Como apresentado, para a observação conjunta de estruturas linguísticas determinadas, a leitura em voz alta pelo professor de textos desafiantes, ajuda na construção de texto em geral e no uso de expressões e mecanismos que não seriam usados pela criança em contexto de produção autónoma. Conclui-se que as estratégias textualização a aprender são facilitadas pelos textos que se leem.

De facto, os trabalhos referidos têm como principal objetivo intervir na realidade de forma a construir comunidades de leitores e de escritores. Crianças que saibam ler e escrever e que gostem de realizar essas atividades terão mais probabilidades de seguirem lendo pela vida fora e serão certamente mais capazes de interpretarem, criarem e transformarem não apenas os textos, mas também o mundo em que interagem.

5.5. DA INTERVENÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO: LER & ESCREVER

O trabalho com textos em sala de aula supõe que se conheçam os princípios organizadores dos mesmos e que se compreendam percursos de desenvolvimento da competência textual e da escrita. O projeto *Ler & Escrever: para uma tipologia textual* (Sousa *et al.*, 2001) partiu da constatação da ausência do ensino explícito de escrita no 1º CEB e do desconhecimento dos professores sobre tipos de texto[64]. Com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, elaborou-se um projeto de intervenção, teoricamente próximo da escola francesa de linguística textual (Adam, 1991, 1992), que ajudasse ao desenvolvimento profissional dos professores, através de uma componente de formação e da concepção de sequências de aprendizagem centradas na aprendizagem do texto narrativo, descritivo e explicativo/ informativo. O projeto teve os seguintes objetivos:

(i) avaliar a competência textual dos alunos, identificando as áreas em que revelaram mais dificuldade;

(ii) delinear uma intervenção pedagógica fundamentada teoricamente;

(iii) construir com os professores conhecimento sobre textos e sobre ensino de textos;

(iv) avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Partiu-se da hipótese de que a construção de uma consciência metalinguística/ atitude reflexiva sobre o que os textos têm em comum promove o desenvolvimento de competências na compreensão e produção dos textos. Assim, foram assumidos os seguintes pressupostos:

(i) ler e escrever um texto coerente exige um conhecimento vasto de textos e dos critérios do seu funcionamento;

64 Como coordenadora de um curso de formação complementar para professores de 1º CEB e enquanto professora no referido curso, constatou-se a necessidade de formação na área de texto: tipos de texto e ensino explícito da escrita. Foi elaborado um projeto de investigação ação que foi submetido ao Instituto de Inovação Educacional (IIE). O projeto, centrado no ensino da escrita e na formação de professores, foi aprovado e foi desenvolvido no ano de 2000/2001 em seis escolas da área de Lisboa, com alunos de 2º, 3º e 4º anos de escolaridade.

(ii) a produção de um texto é um processo social, estratégico, com objetivos e sujeito a constrangimentos de vária ordem, que é necessário clarificar;

(iii) ao escrever um texto, o aluno fá-lo sempre em situação de "sobrecarga mental". Face à complexidade do ato de escrita é necessário limitar a "sobrecarga mental" da criança, ajudando-a nos vários subprocessos da produção de texto.

Na tentativa de observar regularidades discursivas, transpondo de forma não reducionista a noção de texto como produto e como processo, seguiu-se de perto o modelo de tipos de texto proposto por Adam (1992). Mais concretamente, foram selecionados, como objeto de estudo, os tipos de texto narrativo, descritivo e explicativo, por serem textos básicos no currículo do 1º CEB. O texto narrativo é o mais presente e o texto fundamental no ensino da Língua Portuguesa, já o descritivo e explicativo/ informativo são importantes nas diferentes áreas curriculares.

Ao centrar-se o projeto em textos, reconhece-se o papel destes na aprendizagem, a necessidade do seu ensino e o facto de os professores beneficiarem de conhecimento sobre texto. Acresce ainda que a população das escolas abrangidas pelo trabalho tinham pouco contacto com o modo escrito e a cultura letrada. De entre os três tipos textuais objeto do estudo, o esquema prototípico da narrativa é aquele que os alunos conhecem melhor por a ele estarem expostos desde muito cedo.

Relativamente aos restantes tipos, o mesmo não sucede, pelo menos com igual frequência, o que condiciona a compreensão e a produção textuais.

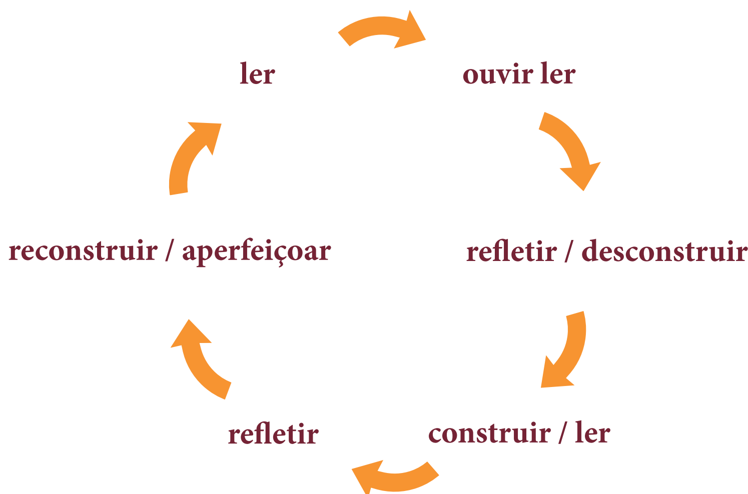
Como tem sido largamente referido na bibliografia, esta situação conduz ao desconhecimento dos esquemas textuais e, consequentemente, a problemas quer na produção, quer na compreensão de texto (Englert e Thomas, 1987; Dickson, *et al.*, 1998). Se, como defende Adam (1992, p. 78), as dificuldades de compreensão de textos orais e escritos parecem explicar-se, entre diversos fatores, pelo não domínio de esquemas textuais prototípicos, o trabalho justificou-se plenamente.

Apesar de o projeto se estruturar em função dos tipos de texto, é importante salientar que, em sala de aula, o professor deve prover uma abordagem mais globalizante. Os tipos de texto integram-se num entendimento mais vasto de texto e não são, em si, um receituário de que o professor se serve. No entanto, em termos de ensino, parece mais eficaz ensinar um esquema

textual, devido à sistematização que permite.

Tendo sempre presente que o texto é campo de encontro de textos (intertexto, no sentido de Genette) e encontro de sujeitos (no sentido de Bakhtine), aborda-se o texto em busca de diferenças e semelhanças, permitindo ao aluno desenvolver uma consciência do escrito, numa perspetiva que privilegia a intertextualidade, permitindo, deste modo, o contacto com textos modelo, e favorecendo a entrada da criança na comunidade textual da escola. Pretende-se que as crianças compreendam melhor os textos e que sejam capazes de escrever diferentes tipos de textos. Foram aproveitadas as situações consideradas adequadas para a produção dos textos em situação e foram dinamizados *ateliers* de escrita.

Em suma, o itinerário pedagógico percorrido pode ser ilustrado pelo esquema que se segue:



Foi sempre uma preocupação a valorização não só dos produtos, mas também dos processos de produção. Assim, em situações de grande grupo ou de pequeno grupo havia momentos para: (i) a clarificação de quem escreve / para quem escreve / com que finalidade; (ii) a decisão do que escrever e (iii) a planificação de como escrever (o que escrever no primeiro parágrafo, no segundo, no terceiro, etc.). É importante que os alunos se habituem, progressivamente, a considerar a textualização como um processo (Hayes e Flower, 1980; Hayes, 1996) que implica construção e

reconstrução de sentidos e reescritas sucessivas. A revisão de textos incluía a apresentação do texto à turma, comentários dos pares, seguindo-se, ou não, uma proposta de reescrita (numa perspetiva sociocultural do ensino da escrita).

O recurso constante ao oral nas atividades de escrita (desconstrução de textos, planificação, composição, revisão) visava, por um lado, identificar as questões pertinentes em relação a princípios de textualização e, por outro lado, clarificar processos e comportamentos a adotar. Privilegiou-se uma perspetiva de desenvolvimento em que, através da partilha e da verbalização, se pretendia a construção de conhecimentos e a aquisição de competências na produção e compreensão de textos. Como finalidade última, visava-se a constituição de uma comunidade empenhada na compreensão e produção de textos que partilhasse um conjunto de conhecimentos e uma linguagem comum, que permitisse aos alunos abordar o modo escrito em função das tarefas e dos problemas a resolver.

No projeto, ficou clara a necessidade de ensino centrado no texto como unidade semântica, pois, no pré-teste, os alunos mostraram ter algum conhecimento da narrativa e muito pouco conhecimento do texto descritivo e do texto explicativo (Sousa *et al.*, 2001; Sousa e Silva, 2003a e 2003b; Cardoso e Silva, 2003; Costa e Pereira, 2003). Além do ensino da estrutura dos diferentes tipos de texto, ficou também clara a necessidade de ensino do processo. As crianças apresentaram dificuldades em gerir os diferentes subprocessos do processo de escrita. É aceite que as crianças têm muita dificuldade a planificar e a rever. A planificação é considerada o subprocesso mais exigente, sendo necessária uma prática regular e frequente de escrita para que os sujeitos aprendam a planificar (Negro e Chanquoy, 2005, p. 108). A competência de textualizar parece ser mais fácil de adquirir, já que depende, quase integralmente, de conhecimento linguístico.

Nos textos do pré-teste, verificou-se que faltavam, muitas vezes, características importantes no processo de textualização, quer por falta de conhecimentos notacionais, quer por desconhecimento de mecanismos que asseguram a coerência e a coesão, quer, ainda, por um conhecimento deficiente da estrutura textual ou das convenções próprias do textos da escola. As tarefas de pré e pós-teste no caso da narrativa corresponderam ao reconto da história *O Pássaro Verde* de Alice Vieira, para a descrição pedia-se a descrição de uma imagem projetada e para o texto informativo/

explicativo era solicitado: *Explica por escrito por que é que a lua não é sempre igual*. A título de exemplo, considerem-se os textos abaixo[65] comparando-se os textos do início do ano com os do final da intervenção:

Texto 5

Id,: 10N1A2

(T)		*O pássaro verde*
(P1)	*(L1)*	*[Eu] Era uma [ves] veze um rei que*
	(L2)	*[tida] [3] [til] tiha filas o pai dici: para as filas*
	(L3)	*[o] somare [tade] tabáe e o pai [tab] [ba] paiu*
	(L4)	*depois o pai a paecu o pai e [o] u pai ficu cutente*

Texto 6

Id,: 90N1A4

(T)		*O Rei e as suas três filhas*
(P1)	*(L1)*	*Era uma vez um Rei que tinha três filhas a mais nova,*
	(L2)	*[eoado] a do meio e a mais velha.*
(P2)	*(L3)*	*Estava na época de caça e o [R] Rei foi falar com as filhas*
	(L4)	*- [quando] Quando eu voltar quero que me digão o que [sonharam]*
	(L5)	*sonharam*
(P3)	*(L6)*	*Soltaram os cães e as tronbetas tocaram o Rei foi á caça quando o*
	(L7)	*Rei voltou [L] lembrou o prometido e os sonhos foram:*
(P4)	*(L8)*	*- [pai] Pai [e] sonhei que foste atacado por um [dao] dragom e ficaste*
	(L9)	*com uma ferida enorme*
(P5)	*(L10)*	*- E fui mas já me [corei] curei*
(P6)	*(L11)*	*- Eu sonhei que ficaste perdido*
(P7)	*(L12)*	*- E fiquei mas consegui encontrar o caminho*
(P8)	*(L13)*	*- Eu sonhei que tu me [beivo] [j] beijavas*
(P9)	*(L14)*	*- Como te atreves a dizer isso*
(P10)	*(L15)*	*E o [<r/R>e] Rei atirou a filha mais nova pela janela e*
	(L16)	*fechou com tanta força que nunca mais a abriram assim*
	(L17)	*que a filha mais nova caio na agua do posso o posso [se]*
	(L18)	*secou [e] [al] e a filha mais nova encontrou um passaro.*
(P11)	*(L19)*	*E o passaro levou-a para [a arvore mais] o ramo mais alto*

65 Os textos das crianças foram transcritos, respeitando o anonimato, mas assegurando que o texto com o mesmo número corresponde ao mesmo sujeito. Além do número, cada texto possui identificadores. Assim N1 significa que se trata de texto narrativo na primeira recolha, enquanto N2 será uma narrativa da recolha do final do estudo. A2 ou A3 correspondem ao ano de escolaridade. Os parágrafos (P) e as linhas estão identificados (L). Os excertos entre parêntesis correspondem a excertos que foram corrigidos pelos sujeitos.

	(L20)	*da árvore mais alta que estava ao pé do palaçio mas a filha*
	(L21)	*mais nova não queria e então foi para um palassio distante.*
(P12)	*(L22)*	*Um dia o passaro adoeçeo e disse para a filha do rei:*
(P13)	*(L23)*	*- [<n/M>] Matame com esta faca uma faca de ouro*
(P14)	*(L24)*	*A filha do Rei chorou [maspor] mas por fim*
	(L25)	*teve coragem e matou-u e num abrir e fechar de olhos ele transformose*
	(L26)	*num imperador e cassa-se com a filha do Rei e os sete Reis tiveram*
	(L27)	*Que [beif[j]] beijar a mão da Imperatris mas ela recusou a mão*
	(L28)	*de um rei o paidela e Ele não a beijou*

Texto 7

Id.: 81D1A4

(P1)	*(L1)*	*[Num [V] dia quente de verão, os meninos brincam no recreio. Todos*
	(L2)	*alegres por brincar, brincavam ás corridas, também ás escondidas,*
	(L3)	*brincavam á bola, á apanhada:]*
(P2)	*(L4)*	*Num dia lindo de verão, brincam no os meninos e as meninas*
	(L5)	*Os meninos brincam a vários jogos como: ás escondidas, ás corridas,*
	(L6)	*á bola, á apanhada, aos berlindes, ao baxebol, á bola saltitona, a corda*
	(L7)	*e á macaca. Os meninos que jogavam ás escondidas sempre andam*
	(L8)	*a encontrar ou outros, os meninos que brincavam ás corridas cada um*
	(L9)	*ganhava por sua vez, os meninos jogavam á bola andavam sempre*
	(L10)	*Atrás dela, os outros meninos jogavam sempre com alegria.*

Texto 8

Id.: 61E1A3

(P1)	*(L1)*	*Por que é que a lua não é sempre igual?*
(P2)	*(L2)*	*A lua tem muitas formas diferentes.*
	(L3)	*A lua cheia, a meia lua, a lua nova e muitas*
	(L4)	*mais.*

Ao observarmos os textos, recolhidos no início do ano letivo, podemos observar aspetos apontados até aqui. Assim, no texto 5, de uma aluna de 2º ano, a grande dificuldade tem a ver com a capacidade de transcrever. A aluna ainda não automatizou a parte notacional e não transcreve o texto. Sabendo que há um texto estímulo e que aos sete anos as crianças têm uma boa capacidade de narrar textos orais (Sousa, 2008a), o problema relaciona-se com dificuldades de transcrição, isto é, com o domínio da

tecnologia da escrita.

Segundo Negro e Chanquoy (2005, p. 108), "Graphic transcription is highly resource consuming in beginning writers: it requires physical effort, cognitive attention and extended time for fine motor movements to be implemented. However, this process can be automated with experience and is then unconsciously implemented by writers" Conclui-se, assim, que ensino e treino são necessários para estabilizar e tornar automáticas as aprendizagens a este nível. Essas aprendizagens possibilitam ao aluno maior disponibilidade para tarefas mais exigentes durante a atividade de escrita.

O texto 6, de um aluno de 4º ano de escolaridade, ainda que apresente problemas de transcrição (sobretudo a nível ortográfico), no geral, é um texto que dá conta da história lida. O sujeito compreendeu a história estímulo e o seu conhecimento do texto narrativo ajuda-o a reconstruir um texto que responde ao pedido (um texto com princípio, meio e fim).

Já no texto 7, pode observar-se que o sujeito não conhece as convenções relativas ao texto descritivo. Ainda que o pedido seja "descreve", a criança aproxima o seu texto da narração. Parece-nos que, neste caso, a dificuldade tem a ver com o desconhecimento da estrutura do texto descritivo.

No texto 8, parece que o problema tem duas origens distintas: a criança não domina os conteúdos a redigir e também desconhece a organização do texto explicativo. O texto apresenta um título, uma asserção seguida de ilustração, mas não se observa movimento explicativo. Como se verifica, não basta saber escrever (no sentido de registar sobre um suporte um conjunto de palavras/frases), é necessário conhecer o tópico, para sobre ele ser capaz de escrever e, ainda, conhecer os géneros para responder ao pedido de escrita.

Os textos apresentados foram recolhidos, como referido, no início do ano letivo. Após a diagnose, foi concebido um plano de intervenção e, entre outros aspetos, insistiu-se na necessidade de ensinar a escrever segundo uma abordagem de processo e com uma componente de trabalho colaborativo. Os professores não estavam familiarizados com esta abordagem. Na segunda recolha, após um ano de ensino, os textos melhoraram, mas, como se pode verificar, resta ainda muito trabalho a realizar tanto ao nível notacional como compositivo.

Texto 9

Id.: 90N2A4

(T)		*A imperatriz*
(P1)	*(L1)*	*Era uma vez, uma prinsesa que vivia num castelo, o rei foi á*
	(L2)	*cassa mas antes disse para as três filhas lhe contarem o seu*
	(L3)	*somho*
(P2)	*(L4)*	*O rei chegou de manha e perguntou o que tinha combinado,*
	(L5)	*e as filhas disseram: 1ª Sonhei que vós tinheis encontrado um*
	(L6)	*Gigante e que se feria*
(P3)	*(L7)*	*- É veedade eu encontrei mas consegui fugir.*
(P4)	*(L8)*	*A do meio disse: Sonhei que se tinha ferido mortalmente*
	(L9)	*na luta com um dragão.*
(P5)	*(L10)*	*- É verdade lutein com um dragão mas cureime.*
(P6)	*(L11)*	*A mais nova disse: Que o rei lhe beijava a mão em*
	(L12)	*sinal de [obediência] obedência e o rei chateado pegou nela e*
	(L13)	*amandoa pela janela fora e fecho[a] a janela com tanta força que nunca*
	(L14)	*Ningem a consegio abrir.*
(P7)	*(L15)*	*A prinseza caío num rio que depressa secou e a princessa*
	(L16)	*não morreu. Um passaro verde chegou e pôs ela no ramo mais*
	(L17)	*alta do arvore mais alta*
(P8)	*(L18)*	*As irmãs tentaram abrir[e] a [porta] janela, á primeira não conseguiram*
	(L19)	*e à segunda tanbem não mas a terceira abrio e fez um*
	(L20)	*estrondo, elas viram a irmã na arvore.*
(P9)	*(L21)*	*A prinseza, cm medo, madou o passaro sair dali e vir para um*
	(L22)	*lugar longico e o passaro foi. Ele coidou dela durante muito tempo e*
	(L23)	*o passaro adoeçeu e a prinsesa perguntou.*
(P10)	*(L24)*	*- O que posso fazer para te ajudar.*
(P11)	*(L25)*	*- Matame come este punhal é o que está escrito.*
	(L26)	*Repetio varias vezes e a prinsesa matou.*
(P12)	*(L27)*	*No mesmo lugar (palácio) o passaro transformou-se em*
	(L28)	*imperador e disse para a prinsesa ser a imperatriz que o casamento*
	(L29)	*era amanhã e a festa foi perlongada o pai estava*
	(L30)	*entre os sete reis e a prinsesa aceitou o beixo na*
	(L31)	*mão de todos menos o do pai e o pai disse: Porque*
	(L32)	*me recusais a mão e enclinou-se para a beixar mas ela recusou*
	(L33)	*e o rei disse:*
(P13)	*(L34)*	*tirei dito aguma coisa que te magoasse.*
	(L35)	*Enclinando-se para lhe beixar e ela recusou e ele disse:*
(P15)	*(L36)*	*- O que fiz eu para me recusares o beijo.*
(P16)	*(L37)*	*A prinsesa disse: sonhei o que te tiro agora amandaste-me pela*
	(L38)	*janela e tiras-te do teu coração todo o amor que te dei.*

(P17)	*(L39)*	*O pai reconhecendo a filha pedio perdão e inclinou-se para lhe*
	(L40)	*beijar a mão. As outras filhas ainda estão na janela à*
	(L41)	*espera que um pássaro verde se venha casar com elas*

O texto 9 é do mesmo autor do texto 6, é escrito com o mesmo estímulo, mas agora, no final do ano. Podemos observar melhorias quer a nível notacional, quer a nível compositivo (extensão, formulação do problema, resolução do problema), porém, é visível a planificação incipiente e, também, a falta de revisão – mesmo problemas muito locais, a que as crianças mais novas já dão atenção, não foram revistos.

A revisão implica operações do domínio da escrita e da leitura: a criança tem que se desdobrar em leitor para analisar criticamente a sua escrita. Além deste duplo papel, a revisão supõe também conhecimento textual, linguístico, ortográfico, que a criança pode não possuir. Por outro lado, verifica-se que, muitas vezes, os alunos detetam erros, mas não sabem como corrigi-los. Por isso, defendemos tarefas de correção entre pares (pois as tarefas de heterocorreção possuem características que permitem desenvolver competências neste domínio (Santana, 2007)) e um trabalho sistemático em sala de aula sobre os problemas observados.

6. REFLEXÕES FINAIS

Nesta secção, apresentam-se algumas reflexões acerca do percurso realizado. Constata-se que a linguagem é central na vida humana. Aprende-se a falar cedo, de modo natural e, aparentemente, sem esforço, para tal bastando estar imerso num ambiente linguístico. A língua é um sistema de representação (de representações) que permite organizar o mundo concetual, gerir as interações, criar comunidade. A Linguística explica que a língua (falada) é o objeto de análise (Saussure, Bloomfield, Culioli). A escrita é entendida como um sistema secundário de representação que permite registar a fala. Com efeito, a própria história da escrita sublinha esta relação: registo de objetos, de ideias, de palavras, de sílabas e, finalmente na Grécia, vogais e consoantes para registar os sons da fala.

Distintamente das posições da Linguística, as abordagens que repõem a centralidade do escrito (perdida no início do séc. XX) sustentam a interdependência entre cultura escrita e escola. Ao afirmarem a centralidade do escrito, invertem a relação, defendendo que o escrito, longe de ser registo do oral, tende a constituir-se como modelo para este. Considerada um artefacto cultural, a escrita possui uma longa história de evolução e aperfeiçoamento que influenciou os modos de ler, de escrever e de pensar, mas também de aprender. É definida por um conjunto de características e de convenções que a afastam do oral e que devem ser objeto de ensino enquanto tal. Textos orais e textos escritos afastam-se em vários aspetos: enunciação (em presença/ diferida), construção referencial (deítica/ anafórica, isto é, localizada em relação à situação da enunciação/ autónoma), gramática (maior presença de dependências sintáticas, maior número de nominalizações, vocabulário mais abstrato, etc.).

O percurso de aprendizagem ao longo da escolarização parte do ensino/ aprendizagem da oralidade no pré-escolar. Esta supõe uma dupla dimensão: o desenvolvimento da competência de falar de forma clara, adequada, pertinente e relevante (no sentido griceano) e o desenvolvimento da competência de pensar o que se diz, o como e o para quê se diz. O contacto com textos escritos, favorece o desenvolvimento do oral na dupla dimensão atrás enunciada. Pois, por um lado, fornece *input* rico de léxico, sintaxe, texto, e, por outro lado, permite pensar a língua. Com efeito, o caráter

estático da escrita face ao caráter dinâmico e efémero da fala possibilita o voltar atrás, a atitude questionadora e crítica face à língua. Favorece, igualmente, a construção de concepções sobre a escrita, subjacentes à aprendizagem formal desta.

Na verdade, o oral deve envolver o escrito e este, paulatinamente, deve constituir-se como matriz que vai enformando e informando o escrito das crianças, mas, igualmente, a sua oralidade. À medida que a escolaridade avança, o texto escrito vai ganhando importância porque se torna o principal meio de avaliação, mas, também, porque é exigida maior autonomia na aprendizagem a partir dos textos. Estes tornam-se cada vez mais complexos pela diversidade de géneros, pela linguagem abstrata e académica, pelo léxico mais especializado e pela sintaxe mais complexa.

Esta diferenciação dos textos acarreta o desenvolvimento do perfil do leitor: o leitor de textos curtos, familiares, que refletem a vida do dia a dia, precisa evoluir para um leitor autónomo e crítico, um leitor que seja, igualmente, um escritor proficiente. No estádio mais desenvolvido da competência de leitura/ escrita, o leitor acede a um conjunto vasto de textos que constituem a bibliografia de uma determinada área. A partir desses textos, o sujeito constrói conhecimento e reflete sobre o conhecimento, de modo a ser capaz de expressar saberes que lhe permitam construir conhecimentos novos.

Já enquanto escritor, o leitor é capaz de, no seu texto, expressar a sua voz, a partir das vozes dos que com ele integram determinada comunidade textual. Para se adquirir voz é necessário conhecer os textos dessa comunidade: os saberes que contêm e os modos de os veicular. Com efeito, indo além da função de mediação socializadora e científica, a escola cumpre a sua função de mediação reflexiva. Segundo Ortega (2002, p.107), educar supõe uma síntese entre educação e cultura: "[...] me parece oportuno y clarificador reservar el término educación para referirme a esta tarea de estimular y facilitar el contraste reflexivo de los individuos sobre sus propias construcciones mentales". Sem dúvida que o texto escrito permite este movimento de reflexão sobre o conhecimento.

Como referido, a literacia é um conceito amplo, polissémico, tendendo, por vezes, para a ambiguidade. Dada a multiplicidade de usos e sentidos da palavra, centrou-se a atenção em duas dimensões centrais em literacia: leitura e escrita. A importância do desenvolvimento destas competências reflete-se na definição dada pela OCDE, que reconhece ser a literacia a

capacidade de compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com textos escritos, de modo a atingir os seus próprios objetivos, a desenvolver o seu conhecimento e potencial e a participar em sociedade (OCDE 2010, p. 37). Neste sentido, estas competências possibilitam ao sujeito fazer uso social da leitura e da escrita, isto é, ler e interpretar, escrever e refletir, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação. Para ter sucesso na vida escolar, na vida profissional, social ou privada, é fundamental possuir competências de alto nível em literacia (The New London Group, 1996).

A reflexão realizada ao longo deste texto está intrinsecamente relacionada com a necessidade de se desenvolver investigação empírica acerca das práticas que se observam nas escolas, para melhor se compreender o desempenho dos alunos e, sobretudo, para perspetivar as mudanças que contribuem para melhorar o ensino e a aprendizagem, de modo a formar leitores autónomos, escritores proficientes e cidadãos críticos, empenhados e atuantes no mundo que os rodeia.

A formação de professores é um dos fatores com impacto na melhoria das aprendizagens. Se os professores são encarados como a pedra de toque na construção de aprendizagens de qualidade, os alunos são encarados como os sujeitos da aprendizagem. Esta, como temos vindo a defender, é largamente mediada pela linguagem: oral e escrita. Cabe à linguagem as funções de acesso, organização e expressão do saber em construção ou acumulado em textos, repositório de cultura. No que diz respeito aos estudos de literacia, estes pluralizaram o conceito de linguagem: as linguagens da escola precisam de dar conta de novos suportes e materialidades e de formas de expressão-ação de grupos minoritários. As questões de linguagem e de literacia crítica, numa perspectiva mais sociológica, como a apresentada na primeira secção, são pertinentes no contexto português no qual, como referido, o grupo socioeconómico de origem é, muito frequentemente, entrave na construção de percursos escolares de sucesso.

A aprendizagem da leitura e da escrita, perspetivada enquanto tarefa da escola e como processo de aprendizagem e desenvolvimento, constitui-se como uma realidade objeto de reflexão e de intervenção. A focalização nos processos de aprender leva ao desenvolvimento de um novo paradigma no entendimento da agentividade da escola como instituição e na perceção da intencionalidade e agentividade do sujeito aprendiz: o ensino como

intencionalidade e responsabilidade partilhada entre a escola e o aluno. O professor como construtor de oportunidades de aprendizagem e, do mesmo modo, de estratégias de implicação e responsabilização do aluno pelas aprendizagens.

A leitura e a escrita podem ser pensadas como competências que se desenvolvem na escola, mas que, como foi sendo apontado, possuem um escopo mais alargado: como processos dinâmicos em expansão constante que, usados como ferramentas para interagir com materiais escritos, promovem o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, de modo a alargar a compreensão que se tem de si e do mundo.

A atenção dispensada neste trabalho aos textos, às práticas de leitura partilhada, de descoberta e de apropriação da linguagem dos livros suporta evidências da centralidade do texto. Mas, sobretudo, reconhece os contextos e as imposições sociopolíticas com que a escola se confronta. As exigências de desempenhos elevados de leitura e de escrita responsabiliza não apenas professores e alunos, mas também quem pensa o ensino (os decisores políticos) em busca de condições de participação dos sujeitos que forma.

A reflexão sobre a aprendizagem e o ensino da língua e dos textos, tentando articular posições teóricas, investigação e práticas, torna-se necessária na formação inicial e pós-graduada e no trabalho de formação contínua de professores.

A discussão levada a cabo pretendeu, por um lado, uma sistematização de saberes, e por outro, uma abertura sobre concepções nem sempre convergentes e, ainda, uma reflexão sobre opções e práticas de ensino, reconhecendo a centralidade da língua e dos textos na vida da escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAV (2011). Eurydice. Teaching reading in Europe contexts policies and practicies Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents /thematic_reports/130EN.pdf

AAV (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Disponível em: http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/NELPReport09.pdf

AAV (2006). Report of the national reading panel. Disponível em: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

AAV (2006) . National assessment of Educational progress. Disponível em: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html

AAV (2001). *Successful Interventions Literacy Research Project*. Disponível em:http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/successfulivfull.pdf

AAV (2000). Teaching children to read. Disponível em http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/subgroups.htm

Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J-M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 7-17.

Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Pierre Mardaga.

Addison, J. & McGee, S. J. (2010). Writing in high school/ writing in college: research trends and future directions. *College Composition and Communication*, 62, 1, 147-179.

Albanese, O. (1999). Children's story comprehension. *Psychology of Language and Comunication*, 3 (1), 7-17.

Alçada, I. (Coord.) Calçada, C. Martins, J., Madureira, A. & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura: Relatório Síntese*. Acedido em 30-10-2011, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnltv/uploads/relatoriosintese.pdf

Alegria, J. & Carrillo, M. S. (2014). The development of children's sensitivity to bigram frequencies when spelling in Spanish, a transparent writing system. *Reading and writing*, 27, 571-590.

Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC.

Amaral, N. (2012). *Ensino do léxico e texto*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

Anthony, H. M., Pearson, P. D., & Raphael, T. E. (1993). Reading comprehension: A selected review. In Cleary, L. M. & Linn, M. D. (Eds.). *Linguistics for Teachers* (pp. 250-298). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Applebee, A.N. (1984). Conclusion. *In* Applebee, A.N. (Ed.). *Contexts for learning to write*. (pp.183-189). Norwood: ABLEX

Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A study of toughtful literacy and motivation to read. *The Reading Teacher*, 64 (4), 226-234.

Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo, F. (Coord.). *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.

Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. In Sousa, O. (Ed.). *Da investigação às práticas: Estudos de natureza educacional*, 6 (2), 75-85.

Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12, 3–15

Azevedo, Fernando (2006). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bamberg, M. (2002). Literacy and development as discourse, cognition or both? *Journal of child language*, 29, 449-453.

Barros, C. P. (2010). Gêneros discursivos e ensino da Língua Portuguesa: pontos de reflexão. In Marçalo, M. J. & Lima-Hernandes, M. C., Esteves, E., Fonseca, M.C. Gonçalves, O., Vilela, A. L., Silva, A. A. (Eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (87-98). Évora: Universidade de Évora. Disponível em http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slg03.html

Barrs, M. & Cork, V. (2001). *The reader in the writer*. Londres: CLPE

Barbeiro, L. F. (2007). *A aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Asa.

Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (2), 263- 291.

Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC.

Batoréo, H. (2000). *A expressão do espaço no português europeu*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, FCT.

Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of text construction. *Journal of Child Language*, 35, 1-37.

Berninger, V. W. Rutberg, J., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3–30.

Berninguer, V.W., Vaughan, K. B, Graham, S., Abbot, R. D., Abbot, S. P., Rogan, L.W., Brooks, A. & Reed, E. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers. Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.

Berninger, V.W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L. & Abbott, R. D., (1996). Assessment of planning, translating, and revising in júnior high writers. *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.

Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. *In* Butterfield, E. (Ed.). *Advances in cognition and educational practice: Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57–82).

Greenwich, CT: JAI.

Bernstein, B. (1974). Class, Codes and control. Theoretical Studies towards a sociology of language (Vol.I). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Blanche-Benveniste C. (2008). Les unités de langue écrite et de langue parlée, *Cahiers de l'Université de Perpignan* 37, M. Bilger (Coord.), *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 192-216).

Bloomfield, L. [1933] 1984. *Language*. University of Chicago Press

Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonet, J. & Jaffré, J-P. (1999). Acquisition de l'ortographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buescu, M. H. C. (1969). *Textos pedagógicos e gramaticais de João de Barros*. Lisboa: ed. Verbo.

Bus, A., van Ljzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.

Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aulas no 1º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.

Cahill, S. M. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223–228.

Callaghan, M., Knapp, P., & Noble, G. (1993). Genre in practice. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 179-202). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Calvino, I. (1994). *Porquê ler os clássicos*. Lisboa: Editora Teorema.

Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT.

Campos, M. H. (1997). *Tempo, Aspeto e Modalidade*. Porto: Porto editora.

Camps A. (Comp.) (2003). Secuencias didáticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Canut, E. & Vertalier, M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, *Da investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 1 (1), 33-55.

Cardoso, A. & Silva, A. (2003). O texto informativo/ explicativo no 1º Ciclo . In Mello, C., Silva, A., Lourenço, C., Oliveira, L. & Araújo e Sá, M. (Eds.). *Didática das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 75-80). Coimbra: Pé de Página.

Cardoso, M. F. (2013). *A aprendizagem da leitura e da escrita partindo do texto*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.

Carles. S. L. & Pastells, A. A. (2012). Como ensenar la notación linguística e matemática? Un triple enfoque: epistémico, interdisciplinar y sociocultural. *Revista Espanola de Pedagogia*, 252, 321-335.

Carlino, P. (2005). *Escribir, ler y aprender en la universidade*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Carvalho, C.A.L. (2010). *Literacia/Letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa.

Carvalho, A. B. (2001) O ensino da escrita. In Sequeira, F. Carvalho, J.B., Gomes, A. (Org.). *Ensinar a escrever: teoria e prática: Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da Escrita* (pp. 73-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (2006). Taller de textos: ler, escribir y comentar en la aula. Barcelona: Paidós.

Castells, N. (2009). La investigación sobre la ensenanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.

Castro, I, Marquilhas, R., Albino, C. (2010). O tempo da Língua. Instituto Camões. Consultado em 12-10-2011, disponível em http://www.instituto-camoes.pt/index.php?abrir.

Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chall, J. & Jacobs, V. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, Spring, 13-14.

Chall, J.S. & Jacobs, V. (1996). A study of the literacy development of low-income children. *In* Shimron, J. (Ed.). *Literacy and Education: essays in memory of Dina Feitelson* (pp 34-46). New Jersey: Hampton Press.

Chall, J.S. , Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading Crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.

Chapman, M. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1984-2003. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 6 (2), 5-27.

Chartier, A. M., (2004). Introduction: teaching literacy: what practices, when and why? In Nunes, T. & Bryant, P.(Eds.). *Handbook of children's literacy* (pp. 493-497). Dordrecht: Kluwer.

Chauveau, G. (2001). Quelle psychologie de l`enfant apprenti lecteur? *In* G. Chauveau (Ed.). *Comprendre l`enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l`écrit* (pp. 5-14). Paris: Retz.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1996). Les jeunes enfants el l'entrée dans l´écrit. *La lettre de l'OCIM*, 43, 11-13. Disponível em http://doc.ocim.fr/LO/LO043/LO.43(3)-pp.11-13.pdf

Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIP Press.

Chrisomalis, S. (2009) The origins and co-evolution of literacy and numeracy. In Olson, D. & Torrance, N. (Eds.) T*he Cambridge handbook of literacy* (pp.59-74). Cambridge: Cambridge University Press.

Clanchy, M.T. (1979, 1993) From memory to written record: England 1066-1307. Oxford: Blackwell.

Coelho, M. C., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M. J, Grosso, M. J., Loureiro, M.S. (2001-2002). *Programa de Português: 10º,11º,12º anos*. Lisboa: DGIDC.

Coelho, M. C., Serôdio, M.C. Campos, M. J. (2001). *Programa de Literatura Portuguesa: 10º,11º,12º anos*. Lisboa: DGIDC.

Colomer, T. (1999). La ensenanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. In Carvajal, F. & García J. R. (Coords.). *Ensenar o aprender a escribir y leer?* (pp. 129-143). Sevilha: Pubicaciones del M.C.E.P..

Comissão Europeia (2006). Competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu. *Jornal Oficial da União Europeia*. (CE/962/2006).

Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas. Retirado de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PT:NOT

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.

Comissão Europeia (2000). *Cimeira de Lisboa*. Retirado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

Comissão Europeia (1996). *Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva* (livro branco). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Cooper, J. D. (1993). *Literacy: Helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin.

Correa, J. & Dockrell, J (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20 (8), 815-831.

Costa C. B. & Sousa, O. C. (2010). Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In Sousa, O.C. & Cardoso, A. (Eds.). (2010) *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 73-94). Lisboa, Cied/ Colibri.

Costa. J. (2008). A gramática na sala de aula. In Reis, C. (Org.) (2008). *Actas da conferência Internacional sobre o ensino do português* (pp.149-165).

Lisboa: DGIDC.

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Delgado-Martins, M. R; Pereira, D. R; Mata, A. I., Costa, M. A. & Duarte, I. (Org.). *Para a Didática do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 75-113). Lisboa: Colibri.

Costa, M. L. & Pereira, S. (2003). O Texto Descritivo no 1º Ciclo do EB: implicações pedagógico didáticas. In Mello, C., Silva, A., Lourenço, C., Oliveira, L. & Araújo e Sá, M. (Eds.). *Didática das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (131-137). Coimbra: Pé de Página.

Costa, T .A. M. (2012). *O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Blackwell.

Culioli, A. (1990). Pour une Linguistique de l'Énonciation (I). Paris: Ophrys.

Cullinan, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*, 3. Disponível em: http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm

Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81–141.

Daniels, P. T. (2009).Grammatology. *In* Olson, D. & Torrance, N. (Eds.) *The Cambridge handbook of literacy* (pp.25-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: John Wiley.

De Beaugrande, R. (1984). Text Production: toward a science of composition. Norwood, NJ: ABLEX

Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur á la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences. In Reuter, Y. (Org.) (1994) *Les interactions lecture-écriture* (pp. 320-349). Berne: Peter Lang.

Dickinson, D. K. (2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on

children's language and literacy development in kindergarten. In Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 257–288). Baltimore: Paul H. Brookes.

Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds), What reading research tells us about children with diverse learning needs (pp. 239-278). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores - Leituras do Manual de Português.* Coimbra: Edições Almedina.

Dionísio, M. L., Pereira, M. C., Viseu, F. A. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de pesquisa em educação*, 6, (1), 94-114.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Ed.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral e pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Dougerty-Stahl, K. (2004). Proof practice, and promise: comprehension strategy instruction in the primary grades. *The reading picture*, 57 (7), 598-609.

Early, M. & Ericson, B. O. (1993). The act f reading. *In* Cleary, L. M. & Linn, M. D. (Eds.). *Linguistics for Teachers* (pp. 313-324). Nova Iorque:McGraw-Hill.

Eco, U. (2003). *Sobre literatura.* Miraflores: Difel.

Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison of learning disabled and non-disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10, 93-105.

Enjeux, 50, Rapports à l´écriture (nº temático). 2001.

Estrela, A. & Sousa, O. C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), 247-267.

Fang, F. & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53 (7), 587-597.

Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des texts écrits. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.). *L'acquisition du langage* (pp. 183-213). Paris: PUF.

Fayol, M. e Schneuwly, B. (1988). La mise en texte et ses problèmes. *In* Chiss, J. Meyer, J., Laurent, J., Romian, H. & Schnewly, B. (Eds.). *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelas: De Boeck.

Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G., & Roussel, F. (2009). Motivations autodeterminées et lecture. *Enfance*, 4, 397-422.

Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. In Lopes, J. , Velásquez, M.G., Fernandes, P. P., Bártolo, V.N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.

Ferreiro, E. (2001). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se puede formar al lector. *In* T, Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido (Eds.). **Lecturas sobre lecturas/3** (pp. 31-37). México, D.F.: CONACULTA.

Ferreiro, E. (1998). Los limites del discurso: puntuación y organización textual. *In* Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R. & Hidalgo, I. G. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp. 127-161). Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1990). Literacy development: psychogenesis. *In* Goodman, Y.M. (Ed.). *How children construct literacy* (pp. 12-25). Newark: IRA.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R. & Hidalgo, I. G. (Eds.) (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro e Pontecorvo (1998). La segmentación en palabras gráficas. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R. & Hidalgo, I. G. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.45-86). Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Fialho, O. C. (2007). Foregrounding and refamiliarization: understanding readers' response to literary texts. *Language and Literature*, 16, 2, 105-123.

Figueiredo, C. (1991). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa.*Venda Nova: Bertrand (24ª edição).

Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading to write.* Relatório técnico nº 6. Berkeley: Universidade da Califórnia, Center for the study of Writing.

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-87. Disponível em http://www.nwp.org/cs/05sm/print/resource/592

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *In* Gregg, L. W., & Steinberg, E. R., (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Folgado, C. & Araújo, L. (2009). Processos de compreensão na leitura no 1º ciclo: a influência dos manuais escolares. *Palavras*, 36, 19-31.

Fons*, M.* (2006). Una panorâmica de la ensenaza y el aprendizage inicial del texto escrito. In Rios, I. (Ed). *Panoramas, preocupaciones y perspetivas en la ensenanza inicial de la lengua escrita* (pp. 25-44). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Freebody, P., Maton, K. & Martin. J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to 'intellectual challenge'. *Australian Journal of language and Literacy*, 31 (2), 188-201.

Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7–16.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC.

Freitas, M.J. & Santos, A. L. (2001). *Contar histórias de sílabas*. Lisboa: Colibri.

Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge constituting process. In Torrance, M. & Galbraith, D. (Ed.), *Knowing what to write: conceptual processes in text production* (pp. 139-160). Amsterdão: Amsterdam University Press.

Garcia, S. M. (2008). *Psicopedagogia de la lengua escrita Lectura* (vol I). Madrid: EOS.

Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive Reading. *Applied Linguistics*, 25 (1), 1-37.

Garton, A. & Pratt, C. (2005). Learning to be literate. The development of spoken and written language. Malden, MA: Blackwell.

Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between

L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, 5 (2), 1-14.

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 - Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Retirado de: http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html

Gee, J. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum* vol. 85, 2: 34-37. Consultado em 9-5-2011, através de http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf

Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in Reading. Retirado de http://www.readingonline.org/articles/handbook/gee/.

Gee, J. P. (1991). Sociocultural approaches to literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 31–48.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Consultado em 29-4-2011 através de http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Economia_Literacia.pdf

Giasson, J. (2007). *De la lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck (3ª edição).

Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA.

Gonçalves, C. & Sousa, O. C. (2010). Português L2/ L1: *compreensão leitora. Limite*, 4, 123-143.

Gonçalves, F. Guerreiro, P., Freitas, M.J., (com a colaboração de Otília Sousa) (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC.

Goodman, Y. M. (1990a). Discovering children's inventions of written language. In Goodman, Y.M. (Ed.). *How children construct literacy* (pp. 1-11). Newark: IRA

Goodman, Y. M. (1990b). Children's knowledge about literacy development: an afterword. In Goodman, Y. M. (Ed.). *How children construct literacy*

(pp.115.123). Newark: IRA

Goody, J. (1968b, 2006). Les consequences de la littératie. *Pratiques*, 131/132, 31-68.

Graça, M. M. (2010). *Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Nova Iorque: Alliance for excellent education. Retirado de http://www.all4ed.org/files/WritingNext.pdf.

Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Halliday, M. A.K. (2009). Differences between spoken and written language: some implications for literacy teaching. In Webster, J. J. (Ed.). *Language and education, M.A.K. Halliday* (vol.9) (pp. 63-80). Londres: Continuum [1ª ed. 1979].

Halliday, M. A.K. (2009). A language development approach to education. In Webster, J. J. (Ed.) *Language and education, M.A.K. Halliday* (vol.9) (pp 368-382). Londres: Continuum [1ª ed. 1994].

Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspetive. In Hasan, R. & Williams, G. (Eds.). *Literacy in society* (pp. 339-376). Nova Iorque: Longman.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1984). Cohesion in English. Londres: Longman.

Hammond, L. (2010) Tell me?, Show me? Involve me. *Inside Teaching*, 14-18.

Hanauer, D. (1999). Attention and literary education. *Language Awareness*, 8, 1-15.

Hasan, R. & Williams, G. (Eds.). (1996) *Literacy in society*. Nova Iorque: Longman.

Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. *In* Hasan, R. & Williams, G. (Eds.). *Literacy in society* (pp. 377-424). Nova Iorque: Longman.

Havelock, E. (1995). La equación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. In Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 25-45). Barcelona: Gedisa.

Hayes, J.R. (2011). Kinds of Knowledge-Telling: Modeling Early Writing Development. *Journal of Writing Research*, 3 (2), 365-384.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. & Randell, S. (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In Gregg, W. & Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *In* MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Nova Iorque: Guilford.

Hirsh, E. D. (2006). The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children. Boston: Houghton Mifflin.

Horta, A. P. (2011). *A linguagem Literária e o desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Houaiss, A. e Villar, M. S. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Mouro: Círculo de leitores.

Hyland, K. (2013). Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46 (1) 53-70.

Hyland, K. (2010). Researching writing. In Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.) *Continuum Companion to Second Language Research Methods* (pp. 191-204). London: Continuum.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.

Ippolito, J., Steele, J.L., & Samson, J.F. (2008). Introduction: Why

adolescent literacy matters now. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 1-5.

Iturbe, O. K. (2004). El poder del libro y la lectura: Aires de liberdad para el pensamiento cautivo. *Primeras Noticeas*, 201, 21-30.

Iturbe, O. K. (2000). Lectura: Reflexiones para una utopia. *Cuatrogatos*, 4. Acedido em 10-11-2010 em http://www.geocities.com/cuatrogatos4/osoro.html

Jacobs, V. (2008). Adolescent literacy: Putting the crisis in context. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 7–39.

Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspetive. *Working Papers*, 53. Lund University, Dept. of Linguistics and Phonetics, 61-79

Janssen, T., Braaksma, M. & Riijlaarsdam, G. (2005). 'The three friends' by Jeanette Winterson – a study of students' processes of literary understanding. *In* Sousa, O.C. (Ed.). *Da Investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 6 (2), 54-72 .

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A Developmental Perspetive on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspetive. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.

Knipper, K. J. & Duggan, T. J., (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59 (5), 462–470.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – GEPE. Acedido em 20-8-2009, através de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Lahtinen, A. (2005). From teaching literature to educating literature readers. In Sousa, O. (Ed.) *Da investigação às práticas: Estudos de natureza*

educacional, 6 (2), 33-48

Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1984). Language, learning, and interaction: A framework for improving the teaching of writing. *In* Applebee, A. N. (Ed.). *Contexts for learning to write*. (pp. 169-181). Norwood: ABLEX

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle.

Lave, J. (2012). Changing pratice. *Mind, Culture and Activity*, 19, 156-171.

Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: implications for instruction. *The Reading Matrix*, 7 (3), 55-71.

Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. e Morin, M.-F. & Pasa, L. (2005). Orthography Learning in French: From A to Z. In Sousa, O. (Ed.). *Da Investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 6 (2), 87-102.

Lopes, A.C. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9 (1/2), 13- 33.

López, J. L. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciências de la educación*, 227, 419-428.

Lourenço, M. M. (2013). *Porque ler não chega: da biblioteca à sala de aula – um percurso de leitura e de escrita*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.

Love, K. (2009) Literacy Pedagogical Content Knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23 (6), 541-560.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (5), 448-461.

Lust, C. A. & Donica, D. K. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65 (5), 560-568.

Machado, J. P. (1977). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (vol II, V). Lisboa: Livros Horizonte (3ª edição).

Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco: Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa.

Magalhães, J. (2001). *Alquimias da escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. *In* Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Cied.

Manguel, A. (2007). Como Pinóquio aprendeu a ler. *Noesis*, 68, 24-27. Acedido em 12 de março de 2010 em http://sitio.dgidc.minedu.

pt/revista_noesis/documents/revista%20noesis/noesis%2068/noesis68.pdf

Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20 (1), 10-21.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.

Mata, S. (2008). *Psicopedagogia de la lengua escrita. Escritura (Vol II)*. Madrid: EOS.

Mateus, M. H., A. Andrade, A. Viana, M. C. & Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matsumura, L.C., Garnier, H.E. & Spybrook, J. (2012). The effect of contente-focused coaching on the quality of classroom text discussions. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 214-228.

McCabe, A. & C. Peterson (1991). Getting the story – a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. *In* McCabe, A. & Peterson, C. (Eds.). *Developing narrative structure* (pp. 217-253), Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

McCutchen, D. (1996) Introduction: From product to process: Legacy of the problem-solving approach to writing. *Educational Psychology Review*,

8 (3), 187-191.

McEneaney, J. (2011). Web 3.0, Libots. And TPWSGWTAU. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54 (5), 376-378.

Meiers, M, Stephanou, A., Body, W., Darkin, L. & Anderson. P. (2001) Successful Interventions Literacy Research Project. Consultado a 5-5-2011 através de http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/successfulivfull.pdf

Merton, R.K., (1968) The Mathew effect. *Science*, 159, 56-63.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics*, 30, 221–241.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994a). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22, 389–407.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994b). Beyond Text Theory: Understanding Literary Response. *Discourse Processes*, 17, 337–352.

Mills, K. (2005). Deconstructing binary oppositions in literacy discourse and pedagogy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28 (1), 67-82. Disponível em http://eprints.qut.edu.au/2967/1/2967_1.pdf.

Moje, E. B. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 107-154.

Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Cosmos.

Moreno, V. (2003). Qué hacemos con la lectura?. *CLIJ*, 166, 7-13. Disponível em http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/40/1/-que-hacemos-con-la-lectura.html.

Morrow, L. M., & Gambrell, L. (2000). Literature-based reading instruction. In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. & Barr, R. (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 563-586). New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Morrow, L. M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 54.

Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority

backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27 (3), 250-275.

Mullis, I., Kennedy, A. Martin M. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006*. Acedido através de http://timss.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. & Foy, P. (2007), *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA., TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6, (2), 3-17.

Nauman, A., D., Stirling, T. Borthwick, A. (2011). What Makes Writing Good? An Essential Question for Teachers. *The Reading Teacher*, 64 (5), 318-328.

Negro, I., & Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

OCDE (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Retirado de: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf

OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Retirado de: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf

OCDE (2007). PISA 2006 - *Science Competencies for Tomorrow's World* (Vol.II). Paris: OECD Publishing. Retirado de: http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf

OCDE (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol I). Paris: OECD Publishing. Retirado de: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF

OCDE (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol. II). Paris OECD. Retirado de:

http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en

Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisation. *Learning and Instruction* 19, I4, 299-308.

Olson, D. R (2009). Education and Literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 141-151.

Olson, D. R. (2005). *L'école entre institution et pédagodie*. Paris: Retz.

Olson, D.R. (1995). La cultura escrita como actividad metalinguística. *In* Olson, D. R. & Torrance, M. (Eds.). *Cultura escrita e oralidade*. Barcelona: Gedisa.

Olson, D. R. (1994) *The world on paper*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

Ong, W. J. (2001). Writing is a techcology that restructures the thought. In Cushman, E., Kintegen, E, Kroll, B. & Rose, M. (Eds) *Literacy: A Critical source book* (p. 19-31). Bonston: Bedford.

Ong, W. J. (1988). *Orality and Literacy: The technologizing of the Word*. Nova Iorque: Methuen.

Ortega, J.E. (2002). *Memoria, hermeneutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortigão, R. (1877). *As Farpas*. Lisboa, vol.VIII.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.

Pajares, F. & Valiante, G. (2008). Self-eficacy beliefs and motivation in writing development. *In* MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (pp.158-170). NewYorl/Lonfon: Guilford.

Pang, E., Muaka., A., Bernhardt, E. & Kamil, M. (2003). Teaching reading. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf

Parracho, S. (2012). *Português L2: ensino de escrita e input linguístico*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do

Instituto Politécnico de Lisboa.

Paula, M. L. (2011) *Práticas alfabetizadoras: ressignificando a questão metodológica*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertação-2011-para-UFJF.pdf

Pelletier, J. & Lasenby, J. (2007). Writing development among young English-speaking children. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 81-107.

Pereira, M. L. & Azevedo, F., (2005). *Como abordar...A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.

Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child language*, 26, 49-67.

Piaget, J. (1949). Remarques psychologiques sur l'enseignement élèmentaire des sciences naturelles. *In* J. Piaget (1998). *De la pédagogie* (pp.169-176). Paris: Odile Jacob.

Piaget, J. (sem data) *El Juicio y el razonamento en el nino*. Madrid: La Lectura [1932].

Pinto, F. (2010). *O papel da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Platão (2008). *O Banquete. Fedro. Apologia de Sócrates. Crípton*. Trebaselghe: Edições 70.

Polanco, J. L. (1987). Leer en la escuela. *Quima*, 13, 32-36. Disponível em http://www.fundaciongsr.org/documentos/0775.pdf

Pratiques, 121-122, números temáticos. Les écrits universitaire. junho 2004.

Preto-Bay, A.M. (2004). The sociocultural dimension of academic literacy devepment and the explicit teaching of genres as community heuristics. *The Reading Matrix*, 4 (3), 86-117

Pressley, M. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. *In* MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 54–66). Nova Iorque: NY: Guilford.

Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 1, 8–45.

Quintiliano. *Institutio Oratoria* (livros I e II). Lisboa: Traduvárius ed. (tradução de António Marques e Rosalina Marques (2011)).

Ramalho, G. (Coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.

Ramos, R.A. (2013). *Ensinar a escrever: ensinar a pensar a língua*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.

Reuter, Y. (1994). Problématiques des interactions lecture-écriture. In Reuter, Y. (Org.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 1-20). Berne: Peter Lang.

Richmond, M., Robinson, C. & Sachs-Israel, M. (2009). *O desafio da alfabetização global*. Paris: Unesco. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf

Rios, I. (2006). Reflexiones y perspetivas sobre la ensenanza inicial de la lengua escrita. In Rios, I. (Ed.). *Panoramas, preocupaciones y perspetivas en la ensenanza inicial de la lengua escrita* (pp. 9-24). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Rose, D. (2007) Towards a reading based theory of teaching. In Barbara, L. & Sardinha, T. B. (Eds.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. São Paulo. Disponível em http://www.pucsp.br/isfc

Rose, R. (2005). Democratising the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 131-168.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rupley, W. (2011). Research on teacher quality: Improving Reading and writing instruction. *Reading and writing quaterly*, 27 (3), 179-182.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto editora.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 1-7). Lisboa: LIDEL.

Saussure, F. [1916] (1978) *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot (edição de Tullio de Mauro).

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43–64.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. *In* Ericsson, K.A. & Smith, J. (Eds.). *Toward a general theory of expertise* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written compositions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1986). Research on Written Composition. In Withrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.778-803). Nova Iorque: MacMillan.

Schiffrin, S. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23 (1), 23-42.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. *In* Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos* (pp. 95-110). Lisboa: Colibri/ CIED.

Shimron, J. (Ed.) (1996). *Literacy and Education: essays in memory of Dina*

Feitelson. New Jersey: Hampton Press.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/ FCT.

Silva, M. E. (2010) A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. *In* Sousa, O. & Cardoso, A. (2010). *Desenvolver competências em Língua* (pp. 33-72). Lisboa: Colibri/ Cied.

Silva, M. E. (2008) A escrita de textos: da teoria à prática. *In* Sousa, O. & Cardoso, A (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 101-133). Lisboa: Cied.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.

Silva, V. M. A. (1981). "Nótula sobre o conceito de literatura infantil". *In* Sá, D. G. (Ed.). *A literatura infantil em Portugal – Achegas para a sua História* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.

Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do programa nacional de ensino do português (PNEP)*. Lisboa: Colibri/IPL.

Sim-Sim, I. (2007). Formação de professores: Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Noésis*, 68, 32-33.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *In* Sim-Sim, I. (Org.). A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64

Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In Sim-Sim, I. (Coord.). *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-34). Porto: Asa.

Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

Siraj-Blachtford, I. (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto editora.

Smith, S., Simmons, D. & Kamenui, E. (1995). *Phonological awareness.*

Curricular and instructional implications for diverse learners. Disponível em http//1.usa.gov.dERJFQ.

Snel, M. J., Terwel, J. Aarnouste, C. A. J. & Van Leeuwe, J. F. J. (2012). Effectiveness of guided coconstruction versus direct instruction for beggining Reading instruction. *Educational Research and Evaluation*, 18 (4), 353-374.

Snow, C.E. (1996). Change in child language and child linguists. *In* Coleman, H. & Cameron, L. (Eds.). *Change and Language*. pp. 75-88). Clevedon: British Association for Applied Linguists.

Snow, C. (2002) (Org.). *Reading for Understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Education: Retirado de: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf

Snow, C., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Soares, M. (2000). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In Zilberman, R.; Silva, E. T. (Org.). *Leitura: perspetivas disciplinares* (pp. 18-29). São Paulo: Ática.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.

Solé, I., Castells, N. Gràcia, M. Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (1-2), 157-176,

Sousa, Ó. (1999). *Competência ortográfica. Competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.

Sousa, O. C. (2014a). Literacia, desenvolvimento linguístico e textual. In Santos, A. C., Gonçalves, A., Sequeira, P. & Salvado, T. (Org.). *Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas*. (pp. 211-227). Chamusca: Cosmos.

Sousa, O. C. (2014b). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra*, 9, 116-127.

Sousa, O. C. (2010a). Do trabalho de texto à reflexão linguística. *In* Sousa, O. C. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 111-143). Lisboa: Cied/ Colibri.

Sousa, O. C. (2010b). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.

Sousa, O. C. (2008a). Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: Cied.

Sousa, O.C. (2008b). Aprender a escrever: hipo e hipersegmentação. Poster apresentado ao IV encontro Língua Portuguesa nos 1º anos de escolaridade: Investigação e boas práticas. Escola Superior de Educação, Lisboa, julho de 2008.

Sousa, O. C. (2007a). *Tempo e Aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição.* Lisboa: Colibri/IPL.

Sousa, O. C. (2007b). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL.

Sousa, O. C. (1999). Imperfeito e predicação de existência. *In* Lopes, C. & Martins, C. (Orgs.). *Actas do XIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 501-512). Braga, APL.

Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias: Quando, Então, Depois, Marcadores Aspectuo - Temporais em Narrativas de Crianças.* Lisboa: Estampa.

Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.

Sousa, O. C. e Gonçalves, C. (em preparação). Ler e escrever em diferentes áreas do currículo. *In* Ponte, J. P. (em preparação). **Promovendo o sucesso escolar: Dimensões disciplinares e transversais de intervenção** (e-book). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sousa, O. C. & Coelho, M. (2012). Da formação de professores ao desenvolvimento curricular: Uma experiência no âmbito da articulação curricula pré-escolar/ 1º ciclo do ensino básico. *In Atas do XIX Congresso AFIRSE*. Lisboa: Instituto de Educação, 2 de fevereiro de 2011, pp. 1-13.

Sousa, O., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas*

do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 521- 535) Braga: CIEC

Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49) Braga: CIEC

Sousa, O. C., Silva, M. E. & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à escrita: Desenvolvimento da competência textual. *In* Souza, R. E. & Azevedo, F. (Eds.). *Géneros e práticas de sala de aula* (pp. 137-158). Lisboa: Difel

Sousa, O. C. & Estrela, A. (2009a). Écrire à l'université : jeux et enjeux didactiques. *In* Gonçalves, G. & Groux, D. (Eds.). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues* (pp. 427-440). Paris: L'Harmattan.

Sousa, O. C. & Estrela, A. (2009b). A construção gerundiva: uma construção problemática? *In* Pinto, P. F. (Org.) *Gramática para que te quero?! O Ensino da gramática: Sentido(s) e possibilidades* (pp. 222-239). Lisboa: APP.

Sousa, O. C. & Silva, M. E. (2003a). O texto narrativo no 1º Ciclo: detecção de alguns problemas. *In* Bárrios, A. & J. Ribeiro (Org.). *Actas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação* (pp.181-192). Lisboa: CIED.

Sousa, O. C. & Silva, M. E. (2003b). Fundamentos linguísticos para a prática do texto narrativo no 1º Ciclo. *In* Mello, C., Silva, A., Lourenço, C., Oliveira, L. & Araújo e Sá, M. (Eds.). *Didática das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 139-143). Coimbra: Pé de Página.

Sousa, O. & Vohlgemuth, L. (2002). Um estudo de inferências linguísticas. In Bárrios, A. & Ribeiro, J. (Org.). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do professor* (pp. 475-483). Lisboa: ESELx.

Sousa, O. C., Cardoso, A., Silva, M. E., Costa, M. L., Silva, A. & Pereira, S. (2001). *Ler e Escrever – para uma tipologia textual, ESELx.*

Sprenger-Charolles, L. (2004). Linguistic processes in reading and spelling: the case of alphabetic writing systems: English, French, German and Spanish. *In* Nunes, T. & Bryant, P. (Eds.). *Handbook of children's literacy* (pp. 43-65). Dordrecht: Kluwer.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD. Consultado em 27 de abril de 2011 através de http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf.

Stein, N. & Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. *In* Bamberg, M. (Ed.). *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Suarez, A. (2008). A lingua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algunas cuestións consideradas críticas. *In* Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp.89-100). Lisboa: Cied.

Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment: Final Results. *In* Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 111–138). Baltimore: Paul H. Brookes.

Tavares, C. F. (2002). Aprender é viajar. *Educação & Comunicação*, 7, 220-229.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy: A perspetive for examining how young children become writers and readers. *In* Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds.). *Emergent literacy: Writing and Reading* (pp. viii-xxv). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Teberosky, A. (1993). Letrados antes que alfabetizados. *In*: A. Teberosky. *Aprender a escribir* (pp. 47-58). Barcelona: Horsori. Disponível em www.aprendretextos.com

Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per apendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky, A. (2011). Programar la lectura y la escritura: Los textos, las atividades, el niño y los professores. *Da investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 1 (1), 3-20

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 199-218.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tolchinsky, L. (2008) Usar la lengua en la escuela. *Revista Ibero-americana de Educação*, 46, 37-54.

Troia, G., Shankland, R. & Wolbers, K. (2012) Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 5-28.

Ucha, L. (Coord.) (2007). *Desempenho dos Alunos em Língua Portuguesa - Ponto de Situação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Unamuno, M. de (1958). *Intermédio linguístico*. OC (t.VI). Madrid: A. Aguado.

Van Peer, W. (2007). Introduction to foregrounding: a state of the art. *Language and Literature*, 16, 2, 105-123.

Van Dyk, T. & Weideman, A. (2004). Finding the right measure: from blueprint to specification to item type. *SAALT Journal for language teaching*, 38 (1), 15-24.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Odivelas: Formalpress.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - DGIDC.

Veloso, R. M. (1994). Uma Literatura de Corpo Inteiro. *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças - Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora;

Viana, F.L. (2006). As rimas e a conciência fonológica (Conferência proferida no encontro *Promovendo a competência leitora*) dezembro 2006. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conciência%20fonológica.pdf

Viana, F. L; Ribeiro I. S.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.;

Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina

Viana, M. G. (1949). *A arte da leitura*. Porto: Editora Educação Nacional.

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press

Wamba, N. (2010). Poverty and literacy: An introduction. *Reading & Writing Quarterly*, 26(2), 109-114.

Wauquier-Gravelines., S. (1999). Segmentation lexicale de la parole continue: la linéarité en question. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 28, 133-156.

Wilson, A. A. (2011). A social semiotics framework for conceptualizing content area literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54 (6), 435-444.

Wyatt-Smith, C. (1997). Teaching and assessing writing: An Australian perspetive. *English in Education*, 31 (3), 8-22.

Wyatt-Smith, C. & Gunn, S. (2007) *Evidence-based research for expert literacy teaching*. Melbourne: Education Policy and Research Division. Consultado em 11-6-2011, através de http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/research/researchpublications.htm

Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: the story of science of the reading brain*. Cambridge: Icons Books.

TEXTOS E CONTEXTOS
LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA

Este livro contempla questões da escola e da cultura escrita. A temática escolhida insere-se num domínio de saber múltiplo e abrangente, do qual se torna difícil dar conta em toda a sua dimensão - reflete-se sobre leitura, escrita e educação, mais especificamente ensino formal da língua e do texto. A partir de uma imagem inicial mais geral, centra-se a discussão em áreas da responsabilidade da escola.
O objetivo é pensar o papel da linguagem em educação, em especial, a leitura e a escrita. A linguagem é central em educação. É através da língua que comunicamos e partilhamos. É pela língua que ensinamos e aprendemos. É pela língua que acedemos aos textos e, através destes, acedemos à bibliografia que enquadra, suporta e legitima as diferentes áreas do saber. Numa abordagem que pretende equacionar o papel da língua e do texto na escola, re flete-se sobre ensino, aprendizagem, leitura, escrita e cultura letrada.

TEXTOS E CONTEXTOS

EDUCAÇÃO

COLEÇÃO Estudos e Reflexões

ISBN 978-989-729-152-4







